

USO DEL LÉXICO EN FRANCÉS EN SITUACIONES COMUNICATIVAS DE LA  
VIDA COTIDIANA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO CUARTO DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LA CANDELARIA

ANDREA YASMITH NIETO VALENCIA  
ÁNGELA PAOLA RODRÍGUEZ PRADA

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
PROGRAMA LICENCIATURA EN HUMANIDADES E IDIOMAS  
BOGOTÁ, D.C.  
2015

USO DEL LÉXICO EN FRANCÉS EN SITUACIONES COMUNICATIVAS DE LA  
VIDA COTIDIANA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO CUARTO DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LA CANDELARIA

ANDREA YASMITH NIETO VALENCIA  
ÁNGELA PAOLA RODRÍGUEZ PRADA

Trabajo de grado para optar al título de  
Licenciadas en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas:

Maritza Roa Suárez  
Asesora

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
PROGRAMA LICENCIATURA EN HUMANIDADES E IDIOMAS  
BOGOTÁ, D.C.  
2015

Nota de aceptación

---

---

---

---

Presidente del Jurado

---

Jurado

---

Jurado

Bogotá, D. C., 3 Junio de 2015

## AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos a:

Dios por llenarnos de sabiduría, fortaleza, paciencia e iluminar nuestras mentes en cada paso y en cada decisión de este camino.

Nuestras familias quienes estuvieron incondicionalmente a nuestro lado brindándonos apoyo, ánimo y motivación desde el primer momento y durante todo este proceso de vida.

Nuestra asesora Maritza Roa por su acompañamiento y guía en la elaboración de este trabajo.

## CONTENIDO

pág

### RESUMEN

### INTRODUCCIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	12
1.2 PREGUNTA PROBLÉMICA	13
2. OBJETIVOS	14
2.1 OBJETIVO GENERAL	14
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
3. JUSTIFICACIÓN	15
4. MARCO REFERENCIAL	16
4.1 ANTECEDENTES	16
4.2 MARCO TEÓRICO	18
4.2.1 Infancia	18
4.2.1.1 Definición	18
4.2.1.2. Características	19
4.2.1.3 Aprendizaje en la infancia	22
4.2.2 Aprendizaje de una lengua extranjera	24
4.2.2.1 Enfoque comunicativo	25
4.2.2.1.1 Principios	25
4.2.2.1.2 Características	26
4.2.2.1.3 Actividades	27
4.2.2.2. Competencia comunicativa	29
4.2.3 Comprensión y producción oral	32
4.2.3.1 Comprensión oral	32
4.2.3.1.1 Definición	32
4.2.3.1.2 Micro-habilidades	33
4.2.3.1.3 Actividades	34
4.2.3.2 Producción oral	36
4.2.3.2.1 Definición	36
4.2.3.2.2 Micro-habilidades	36
4.2.3.2.4 Actividades	37
4.2.4 Aprendizaje del léxico en contexto	38
4.2.4.1 Rol del contexto	39

4.2.4.2 Aprendizaje del léxico directo-indirecto	41
4.2.4.3 Factores que intervienen en el aprendizaje del léxico	42
4.2.4.4 Estrategias de aprendizaje de léxico	45
4.2.4.5 Propuestas pedagógicas para la enseñanza del léxico	47
5. METODOLOGÍA	50
5.1 ENFOQUE METODOLÓGICO	50
5.2 Técnicas e instrumentos para la recolección de información	51
5.3 Población	52
5.3.1 Muestra	52
6. PROPUESTA PEDAGÓGICA	53
6.1 Presentación	53
6.2 Talleres que componen la propuesta pedagógica	53
7. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA	61
7.1 Análisis de los resultados taller 1 “Ma ville”	61
7.2 Análisis de los resultados taller 2 «Les activités dans ma ville»	62
7.3 Análisis de los resultados taller 3 «Les lieux de mon école»	64
7.4 Análisis de los resultados taller 4 «Ma maison»	65
7.5 Analisis de los resultados taller 5 “Compréhension et Production Oral”	67
8. CONCLUSIONES	70
9 RECOMENDACIONES	71
BIBLIOGRAFÍA	

## LISTA DE ANEXOS

pág

Anexo 1 Prueba diagnóstica	72
Anexo 2 Comprensión oral- Ma ville	73
Anexo 3 Comprensión oral- Les lieux de mon école	74
Anexo 4 Comprensión oral- Compréhension et production orale	75

### CD de anexos

Anexo digital 1 Les activités dans ma ville

Anexo digital 2 Ma maison

Anexo digital 3 Producción- Compréhension et production orale

### CD de material

Taller 1 Ma ville

Taller 3 Les lieux de mon école

Taller 5 Compréhension et production

## RESUMEN

Esta investigación pretende fortalecer el uso del léxico en francés en situaciones comunicativas de la vida cotidiana en los estudiantes del grado cuarto del colegio integral La Candelaria; para ello se diseña e implementa una serie de talleres basados en actividades audio-orales.

Palabras Clave:

\*Léxico en contexto

\*Cotidianidad

\*Francés

\*Comprensión oral

\*Producción oral



## INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación desarrollado a partir de las necesidades comunicativas en francés de los niños del grado cuarto del colegio La Candelaria buscó fortalecer el uso del léxico en situaciones comunicativas de la vida cotidiana través de actividades audio orales implementadas en una serie de talleres. En pro del correcto desarrollo de este proyecto se llevaron a cabo cuatro etapas investigativas (observar, reflexionar, planificar y actuar) las cuales se presentan en siete diferentes apartados.

En la primera etapa, se realizó un proceso de observación participativa en el que se logró determinar la problemática presente en la población ya mencionada. Como consecuencia de esta observación se realizó una prueba diagnóstica con el fin de ratificar la hipótesis sobre la situación problémica. Lo anterior se describe en el apartado número 1 titulado planteamiento del problema y su sección descripción del problema.

Durante la segunda etapa, reflexión, se procedió a plantear una posible solución a la problemática presentada. Asimismo se estableció el objetivo general de la investigación al igual que los específicos. En seguida se procedió a justificar la realización de este proyecto y a definir los referentes teóricos que podrían sustentar la posible solución a la problemática. Esta información se presenta respectivamente en los apartados 2, 3 y 4.

En planeación, la tercera etapa, se hace una descripción del enfoque investigativo y la metodología a utilizar. Además se listan los instrumentos y técnicas necesarios para la recolección de información. Por otro lado, se expone la propuesta pedagógica como una posible solución a la situación problémica. Los apartados 5 y 6 dan cuenta de lo anterior.

En la cuarta etapa, se implementa la propuesta pedagógica en la población, la cual se constituye por cinco talleres enfocados en la producción y comprensión oral. En seguida, se analiza su aplicación para establecer la utilidad y la pertinencia de la intervención. Los resultados de la propuesta se evidencian en el apartado 7.

Finalmente, se exponen las conclusiones con base en el desarrollo del trabajo y los resultados obtenidos en el análisis. Asimismo se presentan las recomendaciones a seguir para quien se interese en continuar con este proceso. Lo anterior, se presenta en los últimos apartados 8 y 9.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En la institución educativa distrital La Candelaria ubicada en la Carrera 2 #17-55 Sede B hemos realizado un proceso de observación participativa en el grado tercero, en los cursos 301 y 302 cuya población es de 53 niños, entre los cuales encontramos 19 niñas y 34 niños de edades entre los 8 y 11 años, cuyo estrato social está entre 1 y 2.

Durante este proceso de observación participativa, percibimos gracias a la interacción con los niños, que ellos manejan cierto número de palabras sueltas (vocabulario) pero no tienen claro cuáles son los posibles contextos donde éstas se podrían utilizar o la temática general a la que pertenecen. Esto es preocupante, no solamente por la necesidad de saber utilizar el vocabulario aprendido dentro de contextos para poderse comunicar sino porque ellos vienen aprendiendo francés desde grado 1° y esto evidencia que su proceso no ha sido significativo sino memorístico.

Asimismo, notamos que en el desarrollo de las otras asignaturas, las profesoras titulares no introducen de ninguna manera el francés, éste solo es utilizado en la clase de francés, ya sea por la falta de conocimiento de la lengua por parte de las docentes titulares o porque no se considera importante su uso de manera general dejando de lado el enfoque transdisciplinar e interdisciplinar que debería manejar una institución bilingüe. Todo esto se pone en evidencia en nuestros diarios de campo y la observación sistemática deduciendo que la mayor dificultad de la población, en cuanto al aprendizaje de la lengua extranjera (Francés), el uso en contexto o situaciones comunicativas del vocabulario aprendido y que tiene como consecuencia la dificultad del desarrollo y/o mejoramiento de las habilidades de lengua (escribir, leer, escuchar y hablar) pues no cuentan con una base sólida y clara del vocabulario y su relación con los diferentes contextos comunicativos.

Dicha problemática se confirmó por medio de una prueba diagnóstica realizada el día 21 de Abril del 2014 al curso tercero: 301 y 302. La prueba consistió en un ejercicio de comprensión auditiva consistente en 6 frases correspondientes al léxico aprendido, las cuales debían ser identificadas subrayando; habiendo identificado las frases los estudiantes debían señalar la situación adecuada o contexto al que pertenecían marcándolo con una X. Así, la prueba arrojó como resultado una comprensión auditiva aceptable por parte de la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, al momento de identificar la situación o contexto se evidencia una gran dificultad puesto que pocos de ellos lograron asociar la frase a la situación que le correspondía. Por lo tanto, se logró determinar la falta del

aprendizaje del léxico en contexto y se confirmó el aprendizaje memorístico del mismo.

De la misma forma, hemos comprobado a través de nuestra práctica docente que las destrezas más requeridas son: la habilidad auditiva y la producción oral, puesto que cuando se realizan actividades con los niños como juegos de adivinanzas, videos y pequeñas instrucciones se denota su falta de comprensión y poco uso de la lengua objeto, generando la necesidad de recurrir a la lengua materna en muchas ocasiones, bien sea para aclarar lo que se ha dicho o para retomar temáticas que ellos se supone deberían manejar con seguridad.

## 1.2 PREGUNTA PROBLÉMICA

¿Cómo fortalecer el uso del léxico en francés en situaciones comunicativas de la vida cotidiana de los estudiantes del grado cuarto de la institución educativa La Candelaria?

## 2. OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVO GENERAL

Fortalecer el uso del léxico en francés en situaciones comunicativas de la vida cotidiana, de los estudiantes del grado cuarto mediante el diseño e implementación de actividades audio-orales.

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las necesidades comunicativas en francés respecto al uso del léxico de la vida cotidiana en contexto de los estudiantes de grado cuarto del colegio integral La Candelaria.
- Fomentar el aprendizaje y uso del léxico de la vida cotidiana en contexto de la población a través de una serie de talleres basados en actividades de tipo audio-oral.
- Evaluar el proceso del fortalecimiento del uso del léxico en contexto comunicativo generado por la implementación de los talleres en los estudiantes de grado cuarto.

### 3. JUSTIFICACIÓN

Hoy en día el aprendizaje de una segunda lengua es un requerimiento fundamental para obtener mejores oportunidades y una necesidad para desenvolverse en esta sociedad globalizada y cada vez más exigente. Por esta razón, encontramos en nuestro país un plan de bilingüismo que busca brindar una mejor educación y más oportunidades al pueblo colombiano. Sin embargo, es un proyecto que desde sus inicios ha presentado muchas dificultades y por ende son muy pocos los colegios que lo han acogido de alguna u otra manera.

Dentro de los colegios que participan activamente del plan se halla la institución educativa distrital La Candelaria la cual es la única institución pública de Bogotá que maneja un plan de bilingüismo en francés.

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es común que alguna de las habilidades no se desarrolle de la misma forma y facilidad que las otras. En este caso, la falta del uso del vocabulario en un contexto real, está afectando considerablemente el desarrollo de las habilidades comunicativas en francés. Debido a esto, es de suma importancia desarrollar el uso del vocabulario en un contexto comunicativo de los niños puesto que este es determinante en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Además, el léxico representa la piedra angular en el proceso de aprendizaje de la lengua objeto de estudio, pues entre mayor cantidad de palabras que el aprendiz conozca mejor será su fluidez al momento de comunicarse. No obstante, el estudiante debe estar en la capacidad de emplear sus conocimientos léxicos dentro de un contexto; de lo contrario su dominio de la lengua se verá limitado a la memorización de términos sin ninguna utilidad comunicativa. Por lo anterior, se hace fundamental el fomentar el uso y aprendizaje del vocabulario dentro de un contexto.

Es importante tener en cuenta que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, se debe promover la enseñanza de la lengua como un ente vivo, dinámico y cambiante que solo tiene sentido gracias a una cultura y al contexto en que se maneje. Esto podría verse reflejado en la medida en que el vocabulario sea estudiado a partir de situaciones reales donde los alumnos tengan la oportunidad de interactuar con la lengua y su cotidianidad.

Por otro lado, teniendo en cuenta la consigna de que al aprender la lengua materna, primero escuchamos y después repetimos, planteamos mejorar esta problemática por medio de actividades de tipo audio-oral, sin pretender por supuesto, enseñar la lengua extranjera como lengua materna (propuesta que no sería realista). Asimismo, gracias a nuestro propio proceso en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, somos conocedoras del papel fundamental que tiene las habilidades orales, por ello queremos usarlas como herramientas para mejorar el uso en contexto del vocabulario. Así, las actividades que se propondrán serán mayoritariamente de tipo audio-oral.

## 4. MARCO REFERENCIAL

### 4.1 ANTECEDENTES

Con el fin de identificar el estado del arte de los últimos años respecto a nuestro tema de investigación (uso en contexto del léxico en Francés de los estudiantes del grado tercero de la institución educativa distrital La Candelaria) se ha realizado una serie de búsquedas que arrojaron como resultado trabajos de grado y artículos en los que se han trabajado varias temáticas de gran pertinencia para ampliar los referentes teóricos y usar como material de apoyo para el desarrollo del presente proyecto.

En primera medida, se llevó a cabo una revisión en la Universidad Libre, facultad de ciencias de la educación que arrojó como resultado dos proyectos relevantes. En “Estrategias y medios para el aprendizaje de palabras de alta frecuencia en el idioma inglés, en estudiantes del colegio Nacional Nicolás Esguerra”<sup>1</sup>. En este proyecto las autoras hacen énfasis en la necesidad de trabajar el aprendizaje del vocabulario más utilizado y requerido a la hora de comunicarse proponiendo una serie de estrategias y medios para lograrlo basándose en teorías sobre estrategias previamente trabajadas por otros autores. Así encontramos unas referencias bibliográficas pertinentes respecto a las diferentes estrategias que se han utilizado para la enseñanza de vocabulario de una lengua extranjera y cómo es el proceso que se lleva a cabo en los niños a la hora de adquirir un nuevo vocabulario.

Por otro lado, el proyecto de grado titulado “La utilización de cortometrajes para el mejoramiento de la habilidad de escucha en inglés en los estudiantes de tercer ciclo de educación básica en un colegio público de Bogotá”<sup>2</sup> nos permite tener una referencia de una de las estrategias de tipo auditivas que se pueden utilizar en el desarrollo de la habilidad de escucha.

Las autoras plantean que el uso del cortometraje puede incidir de manera positiva en esta habilidad, pues es una herramienta que atrapa la atención de los estudiantes. De esta manera, se busca el aprendizaje o desarrollo de una habilidad por medio de actividades que puedan divertir a los niños. Si bien las autoras desarrollan esta estrategia como ayuda para el mejoramiento de habilidad de escucha, se aclara que este tipo de medios tienen efectos paralelos que inciden en el incremento del vocabulario y las otras habilidades.

---

<sup>1</sup> CASTILLO, Paola, & GUERRERO, Alejandra. Estrategias y medios para el aprendizaje de palabras de alta frecuencia en el idioma inglés, en estudiantes del colegio Nacional Nicolás Esguerra. Bogotá: Universidad Libre, 2012

<sup>2</sup> RIVERA, Julieth., & RODRÍGUEZ, Ximena. *La utilización de cortometrajes para el mejoramiento de la habilidad de escucha en inglés en los estudiantes de tercer ciclo de educación básica en un colegio público de Bogotá*. Bogotá: Universidad Libre, 2012

Por otra parte, a nivel internacional se realizó una indagación donde encontramos una tesis de grado con el título de “L'apprentissage du vocabulaire et le rôle de stratégies”<sup>3</sup>. La autora aporta una perspectiva más real del porqué es importante aprender vocabulario y saberlo utilizar para podernos comunicar. Por esta razón, la autora abarca definiciones de vocabulario y teorías comunicativas como la de Noam Chomsky, sin olvidar el proceso que se realiza en el aprendizaje de ese vocabulario cuando es una lengua extranjera.

La investigación desarrollada por Inmaculada Sanz<sup>4</sup> titulada “El léxico en la enseñanza de ELE: una aplicación práctica para nivel intermedio” propone un modelo de actividades basadas en la teoría de Gómez Molina (1997). Esta autora pretende explotar las posibilidades de las unidades léxicas a partir de ejercicios donde el vocabulario es trabajado de diversas técnicas (realia, lexicogénesis, relaciones léxicas, etc.). Sanz concluye que trabajar el léxico dentro de un contexto desarrolla la competencia comunicativa del hablante y facilita el procesamiento y recuperación del mismo. Esta investigación es pertinente pues muestra una serie de técnicas y actividades que ya han sido utilizadas y que generaron resultados favorables.

Esta recopilación de referentes teóricos y las estrategias planteadas allí, nos permiten tener un acercamiento directo a la enseñanza y aprendizaje del vocabulario en francés como lengua extranjera, nos brinda la oportunidad de ver cuán viables y realizables pueden ser dentro de nuestro propio trabajo investigativo.

---

<sup>3</sup> INGEBRETSEN, Anita. L'apprentissage du vocabulaire et le rôle de stratégies. Universidad de Oslo 2009

<sup>4</sup> SANZ, Inmaculada. El léxico en la enseñanza de ELE: una aplicación práctica para nivel intermedio. ASELE. 2000

## 4.2 MARCO TEÓRICO

A continuación se presentan los temas principales necesarios para nuestro proceso de investigación. Esta información, obtenida de diversos autores nos propone en principio un referente teórico para el desarrollo de este proyecto.

### 4.2.1. Infancia

#### 4.2.1.1 Definición de infancia.

De acuerdo con Unicef<sup>5</sup> el niño (a) se define como “todas las personas menores de 18 años de edad”. Por ende, todos los niños y niñas participantes en nuestro proyecto son ciudadanos colombianos menores de edad quienes cuentan con derechos fundamentales, establecidos en la Constitución política de Colombia de 1991, Art 44<sup>6</sup>, dentro de los que se encuentran: la vida, la integridad física, la salud, la alimentación equilibrada, la educación y la cultura. Estos derechos deben ser respetados y protegidos por nosotros como ciudadanos mayores de edad, en nuestro caso como agentes activos dentro del derecho a la educación y la cultura. No obstante, según el Código Civil, Artículo 34<sup>7</sup> “se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años de edad”, luego nuestra población sigue perteneciendo a dicha definición según todas las reglamentaciones legales.

Ahora bien, más allá de las concepciones legales de infancia, es necesario indagar sobre los referentes de diversos autores puesto que la práctica educativa está, en la mayoría de los casos, determinada por lo que se entiende por infancia y por niño/niña.

De acuerdo con Dahlberg, Moss y Pence en *Beyond Quality in Early Childhood education and care*<sup>8</sup> existen numerosas perspectivas que inciden en la definición del concepto de niño que dependen de la población con que se trabaja. Estas perspectivas se generan en consecuencia de las diversas teorías biológicas, psicológicas, sociales y culturales que han nacido como propuestas de diferentes autores. A continuación se presentan esas concepciones enseñadas por estos autores.

*-Concepción social. “El niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura” (Bordieu & Passeron).* Desde esta perspectiva, el niño es visto como aquel ser parte de la sociedad en proceso de formación y maduración que aprende dentro de la sociedad y

---

<sup>5</sup> UNICEF, Derecho 01. Disponible en [http://unicef.com.co/derechos/derecho-01%E2%80%A8-definicion-de-nino/#.U\\_DTfsV5P-U](http://unicef.com.co/derechos/derecho-01%E2%80%A8-definicion-de-nino/#.U_DTfsV5P-U)

<sup>6</sup> COLOMBIA, Constitución Política. Artículo 44 por el cual se decretan los derechos fundamentales 1999

<sup>7</sup> COLOMBIA, Código civil. Artículo 34. Palabras relacionadas con la edad modificado parcialmente por la ley 1306 de 2009.

<sup>8</sup> DAHLBERG, G., MOSS, P., & PENCE, A. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern perspectives*. Levittown: Falmer press. 1999



servirá a la misma con su conocimiento. Es decir, la sociedad ve en los niños un futuro en el que ellos deberán aplicar su educación en pro de los diversos componentes de una comunidad, ya sean políticos, económicos, sociales o culturales.

*-Concepción psicológica. “El niño como un ser inocente en la edad dorada de la vida” (Montessori).* De acuerdo con esta perspectiva, el niño es visto como un ser inofensivo e incluso algo primitivo aunque tiene la creencia de autorregularse y de buscar la belleza y la virtud (edad dorada). Así mismo, se considera al niño como un ser incapaz de protegerse así mismo, por lo que es normal que se genere la tendencia de sobreprotección de la infancia (es a partir de esta perspectiva que nacen las leyes de protección infantil) causando el aislamiento del mundo real de los mismos debido a las características de violencia, explotación y opresión de la sociedad. Aunque esta concepción es criticada en cierta medida por Dahlberg, Moss y Pence puesto que el principal efecto de esta concepción es el alejamiento de los niños de la sociedad y el olvido de los mismos como seres sociales, es importante tenerla en cuenta pues los niños son ante todos seres sociales, pero con necesidades particulares. Es decir, son seres que necesitan protección de los peligros de la sociedad precisamente porque deben ser partícipes de la misma.

*-Concepción biológica: “el niño como Naturaleza o como niño científico en sus estadios biológicos” (Piaget).* Desde esta perspectiva se concibe al niño como un ser natural que se desarrolla y aprende dentro de diferentes etapas biológicas. Esa teoría, concebida por Jean Piaget, descontextualiza al niño y deja de lado totalmente el ambiente social y cultural en el que se vive, pues su desarrollo depende únicamente de un proceso natural o biológico. Esta perspectiva es importante en la medida en que nos ofrece características y comportamientos típicos de los niños de acuerdo a la etapa en que se encuentren.

#### 4.2.1.2 Características de la infancia

A continuación definimos las características más comunes de los niños de 8 a 11 años (edades de la población objeto) según Arnold Gessel<sup>9</sup>. Estas características se determinan dentro de cuatro diferentes aspectos como lo son la personalidad, su actuación y papel en la sociedad, sus intereses y su actuación y desenvolvimiento en la escuela.

---

<sup>9</sup> GESELL, Arnold. Serie Guía para padres, El niño de 5 a 10 años. Mexico Paidós Iberica. 1998

<b>Edad</b>	<b>Personalidad</b>	<b>Sociedad</b>	<b>Intereses</b>	<b>Escuela</b>
8 Años	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Valor a lo que sucede por su causa.</li> <li>-Pensamiento crítico</li> <li>-Reconoce agentes causales.</li> <li>-Establece diferencias y similitudes.</li> <li>-Capacidad de autocrítica-</li> <li>-Identifica contextos, lo real y lo ficticio-</li> <li>-Capacidad de entender las cosas como un todo, y no en partes.</li> <li>-Capacidad de observación.</li> <li>-Sensible a la critica</li> <li>Sentido de propiedad</li> <li>-Aversión a la falsedad.</li> <li>-Sentido de responsabilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reacciona a los estímulos que lo involucran socialmente.</li> <li>-Desarrolla un sistema de decisiones rápido.</li> <li>-Se rige por normas sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Colecciona todo lo que le llama la atención.</li> <li>-Interés por el trueque entre amigos.</li> <li>-Conocer lo que no le es cercano.</li> <li>-Discusión sobre temas novedosos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Actividades breves (impaciencia).</li> <li>-Alejamiento de la maestra.</li> <li>-Etapa de verdaderos amigos.</li> <li>-Elije la compañía de una o dos personas.</li> <li>-Compite con otros niños.</li> <li>-Aprende de errores.</li> </ul>
9 Años	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Capacidad de aplicar su personalidad a las cosas que realiza</li> <li>-Sincero y responsable, no muy agresivo</li> <li>-Capacidad de aceptar su culpa</li> <li>-Abierto a la instrucción. Directo y va a los hechos.</li> <li>-Busca su individualidad</li> <li>-Planea de antemano y prepara las cosas</li> <li>-Mejor dominio del tiempo</li> <li>-Equidad esencial</li> <li>-Interés por la justicia</li> <li>-Reclama sus derechos</li> <li>-Preocupación por las cosas que no ha hecho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Demuestra considerable habilidad en la crítica social y la autocrítica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cosas que tienen explicación</li> <li>-Perfecciona sus habilidades</li> <li>-Historias de animales, clásicos infantiles, novelas policiales, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Responsable de su llegada temprano</li> <li>-Buena relación con los maestros</li> <li>-Capacidad para trabajar independientemente</li> <li>-Ordenado en el aula, cumple mejor con las tareas</li> <li>-Buena relación con los compañeros</li> <li>-Elije un amigo especial</li> <li>-Amigos de su mismo sexo</li> </ul>

10 Años	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Satisfecho consigo mismo</li> <li>-Arranques breves y superficiales de ira</li> <li>-Explosiones de felicidad y afecto</li> <li>-Concreto, franco y honesto</li> <li>-Fiel, menos ambicioso y preocupado</li> <li>-Calmado y sincero</li> <li>-No teme preguntar dudas</li> <li>-Seguro de sí mismo e inquieto</li> <li>-Consciente de lo que lo rodea</li> <li>-Preocupación por la realidad y por lo que está mal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Acepto el mundo y la vida con espíritu libre y de fácil reciprocidad</li> <li>-Mantiene una atmosfera amistosa con los que lo rodea</li> <li>-Su vida colectiva organizada es más seria</li> <li>-Responde bien a la disciplina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Interés por la justicia y la honestidad</li> <li>-Continúa actividad Juegos fuera de casa</li> <li>-Utiliza la fuerza y habilidades físicas</li> <li>-No al trabajo</li> <li>-Menor interés en el dinero</li> <li>-Temas de interés variados como las historias de animales, biografías, aventuras y misterios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Gusto por aprender y memorizar</li> <li>-Agrado y respeto por la maestra</li> <li>-Interés por la investigación</li> <li>-Se organiza en clubes</li> <li>-Poca o nula amistad por el sexo opuesto</li> <li>-Mayor importancia de los amigos</li> </ul>
11 Años	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Objetivo, minucioso y serio</li> <li>-Concentración en trabajo grupal</li> <li>-Prefiere contradecir que responder</li> <li>-Cambios de estado de animo</li> <li>-No identifica el porqué de sus estados de animo</li> <li>-Irritación expresada en gritos</li> <li>-Teme a no agradar</li> <li>-Consiente de sus virtudes</li> <li>-No reconoce sus defectos</li> <li>-Procura la verdad</li> <li>-Utiliza la mentira a conveniencia</li> <li>-Identifica lo bueno y lo malo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cuestiona a los adultos</li> <li>-Disgusto por ordenes</li> <li>-Deja de ser visto como bebe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Agrado por la discusión</li> <li>-Deportes</li> <li>-Competencia</li> <li>Interés por la aventura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ansía por cooperar</li> <li>-Interés de aprender</li> <li>-Aprendizaje basado en cuentos e historias reales y simples</li> <li>-Compañía de amigos</li> <li>-Cercanía con niños de su edad</li> <li>-Influenciable por amistades</li> </ul>

*Tomado y Adaptado de Arnold Gessel (1998)*

#### 4.2.1.3 Aprendizaje en la infancia

Como se ha podido observar, los niños, niñas y la infancia han sido concebidos y caracterizados como sujetos desde diferentes perspectivas y con diferentes roles dentro de nuestra sociedad y a causa de ello, se han generado diversas teorías del aprendizaje sobre esta fase de la vida y fenómeno social. De dichas teorías a continuación se presentan las más pertinentes desde una perspectiva docente.

En un primer momento, se encuentra el autor suizo Jean Piaget y su teoría constructivista del aprendizaje. En esta teoría se habla de esquemas mentales que los seres humanos poseemos por naturaleza desde el día de nuestro nacimiento, los cuales funcionan por acto reflejo, es decir por instinto para satisfacer las necesidades elementales. Estos esquemas a medida que pasa el tiempo y en relación con el desarrollo cognitivo se convierten en estructuras bien organizadas de conocimiento como dice Ramírez<sup>10</sup>. (Ramírez, P. 2007). Estas estructuras están en constante modificación, ya sea para ampliarse o cambiarse, a través de tres pasos que Piaget denomina como: asimilación, acomodación y equilibrio.

La asimilación es un primer proceso donde la persona descubre un nuevo conocimiento que no estaba incluido dentro de sus estructuras cognitivas previas; luego éste al ser asimilado rompe con las estructuras actuales ya sea para cambiarlas o para ampliarlas. El siguiente proceso es la acomodación, mediante el cual el nuevo conocimiento ya se ha agregado a las estructuras del ser humano y pasa a ser propio de su dominio. En este momento, las estructuras cognitivas ya fueron cambiadas o ampliadas por el nuevo conocimiento o experiencia. El equilibrio, el tercer momento del ciclo, es el resultado de los dos procesos anteriores. Aquí, la persona vuelve a recuperar su estabilidad y manejo completo de sus estructuras cognitivas gracias a que el nuevo conocimiento ya fue incorporado en sus estructuras. Debemos recordar que esta teoría menciona que previo a todo nuevo conocimiento el sujeto está en equilibrio con sus estructuras cognitivas, así todo el proceso de aprendizaje es un ciclo.

La teoría de Piaget permite tener claridad sobre como a nivel cognitivo se llevan a cabo los procesos de adquisición y aprendizaje en todos los seres humanos, pero en especial en los niños, quienes están inmersos en este ciclo con mucha más frecuencia que los adultos por el hecho de estar descubriendo el mundo y creando sus primeros referentes mentales.

Por otro lado, pero dentro de la misma línea del constructivismo se halla el autor ruso Lev Semenovitch Vigotsky y su teoría del aprendizaje, la cual se cree, se

---

<sup>10</sup> RAMÍREZ, Paul. Concepciones de infancia. Una mirada a las concepciones de infancia y su concreción en las practicas pedagógicas de un grupo de profesionales de la educacion . Santiago: Universidad Academia de Humanista Cristiano, (2007).

puede complementar con la de Piaget puesto que Vigotsky habla sobre la parte social dentro de los procesos de aprendizaje y desarrollo. Así tendríamos por un lado la parte biológica y cognitiva de Piaget y por el otro la social de Vigotsky complementándose y abarcando más en su totalidad al ser humano.

La teoría de este autor ruso establece que para que se dé el aprendizaje es necesaria la interacción social puesto que cada individuo nace dentro de una sociedad determinada y ésta junto con las relaciones que establezca en ella tendrá gran influencia dentro de su desarrollo. Asimismo, Vigotsky asegura que es necesario un ser social que ejerza el papel de mediador, quien será la persona que ayude al infante a relacionarse con el mundo y desarrollarse en éste<sup>11</sup>. Dentro de esta teoría, Vigotsky crea tres zonas de acuerdo con como aprende la persona, donde se encuentran: la zona de desarrollo real, zona de desarrollo próximo y zona de desarrollo potencial.

La zona de desarrollo real se refiere a los conocimientos que llevan consigo los niños, a sus habilidades actuales y lo que puede hacer sin la ayuda de otro. La zona de desarrollo próximo, es el espacio que hay desde lo que el niño ya puede hacer por sí solo hasta lo que pudiese llegar a aprender y hacer con la ayuda de otro. Por último, la zona de desarrollo potencial, es donde el niño o persona ya ha desarrollado un nivel de competencia alto en determinada área o conocimiento y se puede observar lo que puede llegar a ser y hacer por sí solo o acompañado de otro pero ya no dependiente.

Además de lo anterior, Vigotsky otorga un papel trascendental al lenguaje dentro del proceso de aprendizaje y desarrollo del niño, pues lo concibe como la concretización y lo que le otorga existencia al pensamiento humano, y a su vez como un medio con la realidad y forma del mundo que le rodea.

En un tercer acercamiento a las teorías del aprendizaje en la infancia, tenemos al autor estadounidense David Ausubel. Este autor plantea que todos los seres humanos desde la infancia tenemos diferentes capacidades como la de categorizar y jerarquizar. Así, establece que todos tenemos ciertas estructuras cognitivas y organizaciones mentales con las cuales la nueva información se debe relacionar para que se pueda llevar a cabo el aprendizaje. De esta afirmación se deriva la concepción de que el estudiante NO es un sujeto carente de conocimientos, sin nada en su mente sino que por el contrario, es una persona con estructuras cognitivas (ideas, conceptos, proposiciones) ya formadas sobre las cuales se debe emprender la orientación del aprendizaje

Ausubel lo sintetiza así: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese

---

<sup>11</sup> RAMIREZ. Op.cit., p.25

consecuentemente"<sup>12</sup>. Aquí, el autor expone la importancia del conocimiento previo como piedra angular del proceso de enseñanza/aprendizaje, por ende los docentes no deben menospreciar, ni mucho menos ignorar lo que los estudiantes ya conocen y comprenden, porque con ese conocimiento previo es con el que se debe relacionar el nuevo para facilitar la modificación y/o expansión de las estructuras cognitivas de los estudiantes.

Además de los aportes anteriormente mencionados, el autor David Ausubel plantea la teoría sobre el aprendizaje significativo, el cual define como: "Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición" Entendemos entonces que lo importante no es enseñar algo nuevo a los estudiantes sino que haya un aprendizaje consecuente y congruente con los conocimientos y experiencias previas de ellos, donde se fundamenten y generen relaciones significativas con el nuevo conocimiento, de tal manera que interactúe con las estructuras cognitivas previas y pase a ser parte del dominio de cada educando.

De ese modo y con base en las tres teorías del aprendizaje que se presentaron se deduce que el acto de enseñar debe sustentarse en las formas en que aprendemos para que se pueda hablar de una verdadera apropiación de conocimientos por parte de los educandos. Podemos concluir así que ninguna teoría es la verdad absoluta de cómo se debe llevar a cabo el aprendizaje pero todas se complementan puesto que abarcan diferentes dimensiones del ser humano relacionadas en el proceso de aprendizaje de los individuos. Asimismo, las tres teorías pertenecen al modelo constructivista de enseñanza el cual es considerado el más pertinente y es desde el cual se pueden trabajar muchas más estrategias para desarrollar el aspecto comunicativo que abarca el presente proyecto.

#### 4.2.2. Aprendizaje de una lengua extranjera

En la historia de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, diversos autores han propuesto métodos y enfoques para impulsar el aprendizaje del nuevo idioma. En *Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías del aprendizaje* de Francisco Hernández<sup>13</sup> es señalado que los métodos difieren unos

---

<sup>12</sup> AUSUBEL, David. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo . Mexico: Trillas. 1983

<sup>13</sup> HERNANDEZ, Francisco. Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías del aprendizaje. Cuba: Universidad de Pinar del Río. 2000

de otros en su concepción sobre la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje, en los propósitos y objetivos de enseñanza, en el tipo de programa que promueve, las técnicas y procedimientos que recomienda y el papel que le asignan al profesor, a los aprendices y a los materiales instructivos.

Por ejemplo, al considerar la lengua como un simple conjunto de reglas fonéticas, morfosintácticas y léxicas, la enseñanza de la lengua extranjera se dará por medio de un método tradicional. Asimismo, se encuentra el enfoque comunicativo en donde la lengua se concibe como medio de comunicación e interacción cultural. Este enfoque, siendo el más pertinente para el desarrollo del presente proyecto de investigación es presentado de manera detallada a continuación.

#### 4.2 2.1 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo nace como respuesta a algunos de los métodos centrados en aspectos gramaticales que olvidan las otras habilidades de lengua. Así, surge el concepto de contexto dentro de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Uno de sus precursores es Chomsky quien entiende la lengua como competencia. Éste lingüista propone entonces los conceptos de competencia y actuación lingüística que hace referencia a la distinción de lo que el hablante sabe y lo que hace para comunicarse. Sin embargo, estos conceptos se complementan con la propuesta de Dell Hymes<sup>14</sup> quien agrega al campo el concepto de competencia comunicativa puesto que “hay reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática son estériles”. Es decir, se ha de tener en cuenta tanto el uso de la lengua como los usuarios.

En consecuencia de esta nueva perspectiva de la lengua iniciada por Chomsky y complementada por Hymes nace un nuevo enfoque a mediados de los 70 que revolucionaria la enseñanza de la lengua extranjera, el enfoque comunicativo.

##### 4.2.2.1.2 Principios del enfoque comunicativo

La siguiente tabla nos muestra algunos de los aspectos más importantes de este enfoque.

<b>Principios del enfoque comunicativo</b>	
Su propósito es la competencia comunicativa	La lengua es más que un sistema de reglas, es un medio activo para la creación de significados
Se hace énfasis en aprender a usar el	Se hace énfasis en el significado más

<sup>14</sup> HYMES, Dell. "The ethnography of speaking". In Gladwin, Thomas; Sturtevant, William C. Anthropology and Human Behavior. . Washington, D.C.: Anthropology Society of Washington. (1962).

idioma más que en aprender acerca del idioma	que en la forma
Los estudiantes son los responsables de su propio aprendizaje. El profesor les suministra las herramientas (estrategias de aprendizaje)	Los estudiantes participan activamente. El profesor es un facilitador. La clase se centra en los estudiantes.
La motivación por el aprendizaje es intrínseca	Se introducen situaciones de la vida real
Las lecciones incluyen mucho trabajo en grupo y en parejas	Las lecciones incluyen mucha interacción
El currículo se planea alrededor de las funciones comunicativas de la lengua (invitaciones, disculpas, permisos)	Se hace énfasis mayor en la fluidez que en la precisión
El lenguaje es creado mediante un proceso de ensayo-error	

*Tomado de Metodologías para la enseñanza de Ana Muños, Universidad EAFIT*

Como se puede observar en la tabla anterior, el enfoque comunicativo busca potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes. Este enfoque se concentra en la “capacidad para comprender y producir enunciados adecuados con intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos”<sup>15</sup>. Es decir, se pretende incentivar la producción de enunciados que estén acordes con la situación comunicativa en que se está actuando. Sin embargo ha de tenerse en cuenta que la competencia comunicativa abarca una serie de competencias que nos permiten no solo conocer los aspectos lingüísticos de la lengua sino los aspectos socio-culturales de la misma, como veremos más adelante.

#### 4.2.2.1.3 Características del enfoque comunicativo

Las principales características que definen el enfoque comunicativo tienen que ver con los papeles que juegan cada uno de sus participantes, desde los profesores y estudiantes hasta la lengua materna de los estudiantes y los procesos de evaluación. A continuación cada uno de estos roles según fueron presentados por Diane Larsen<sup>16</sup>

**Rol del profesor:** Es quien facilita la comunicación en el salón de clases. Debe establecer situaciones que promuevan la comunicación entre los estudiantes.

<sup>15</sup> ZEBADÚA, María., & GARCIA, Ernesto. Como enseñar a hablar y a escuchar en el salón de clases. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 2012

<sup>16</sup> LARSEN, Diane. Techniques and principles in language teaching. New York: Oxford. 2000



Durante las actividades, el docente actúa como un consejero, responde preguntas y monitorea la conducta de los estudiantes.

**Rol del estudiante:** Los estudiantes son ante todo comunicadores comprometidos para hacerse entender y entender a los demás incluso si su proceso de aprendizaje no está completo

**Interacción entre profesor y estudiantes** No hay interacción directa entre el profesor y el estudiante excepto por actividades de precisión lingüística, el docente es sobre todo un co-comunicador. Por otro lado la interacción entre estudiantes se da con mayor frecuencia

**Rol de la lengua materna** No se suele hacer uso de la lengua materna. La lengua objeto debe usarse incluso para explicar actividades o asignar los deberes, de esta forma los estudiantes comprenden que la lengua no es solo para ser estudiada sino un instrumento de comunicación

**Evaluación:** Se evalúan no solo la precisión del estudiante sino también su fluidez puesto que el manejo de las estructuras y el vocabulario no son las únicas características de un buen hablante. La evaluación formal del proceso debe ser integral con una verdadera función comunicativa en donde el estudiante demuestre la habilidad de escritura. Por ejemplo, escribir una carta a un amigo.

#### 4.2.2.1.4 Actividades en CLT

Las actividades que se desarrollen en el aula de clase deben reflejar el enfoque bajo el cual se desea impulsar la enseñanza de la lengua extranjera. Desde los inicios del enfoque comunicativo se han planteado diversas actividades en pro de la competencia comunicativa. Jack Richards en *Communicative Language Teaching Today*<sup>17</sup> presenta algunas de ellas.

En primer lugar, Richards hace una distinción entre actividades de precisión y fluidez apelando a los objetivos del enfoque comunicativo. Las actividades de fluidez según Richards son aquellas que buscan la producción natural de la lengua objeto. Así, se busca que estas actividades generen el uso significativo de la lengua por medio de estrategias comunicativas. En consecuencia, la idea es dejar de lado el lenguaje predecible para generar una comunicación real en que se relacione la lengua con el contexto en que se encuentra.

En contraste, las actividades de precisión reflejan el uso de la lengua únicamente en el aula. El objetivo de estas actividades es el uso correcto de las estructuras de la lengua, debido a esto, este tipo de actividades suelen realizarse fuera de un contexto real, lo que implica que no se da una comunicación verdadera. Sin embargo, en esta categoría de ejercicios se generan relaciones entre las situaciones comunicativas y los niveles de formalidad de la lengua o registros de habla.

---

<sup>17</sup> Richards, Jack. *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University. 2006

Por otro lado, Richards propone dos tipos de actividades para la comunicación:

Information gap activities: uno de los principios básicos de la comunicación es la búsqueda de información, “normalmente las personas se comunican con el objetivo de obtener información desconocida”<sup>18</sup>. En el salón de clases los estudiantes deben hacer uso de las diferentes nociones gramaticales, lexicales y estrategias de comunicación para completar alguna tarea y obtener información

Jigsaw activities: bajo el mismo principio del tipo de actividades ya nombradas (information gap activities) las Jigsaw activities incentivan el trabajo por grupos para encontrar la información faltante y completar una tarea. Para esto, los estudiantes deben hacer uso de diversos recursos lingüísticos y la comunicación significativa.

Ahora bien, existen muchas otras actividades características del enfoque comunicativo. Richards las clasifica de la siguiente manera:

- Actividades de culminación: rompecabezas, juegos, lectura de mapas, o cualquier actividad en las que sea necesario usar los recursos lingüísticos que se tengan para terminar la actividad
- Actividades de recopilación de información: juegos de rol, encuestas entre alumnos, entrevistas y búsquedas
- Actividades de socialización de opiniones: actividades en las que se comparen valores, opiniones, creencias como debates, charlas, diálogos a partir de un tema dado.

En general los ejercicios que muestren los principios del enfoque comunicativo deben realizarse en grupos de trabajo o por parejas. Según Richards, de esta manera se pueden obtener beneficios tales como:

- Los estudiantes pueden aprender escuchando el uso de la lengua de sus compañeros
- Los estudiantes producirán más lenguaje que en las actividades dirigidas por el docente
- La motivación puede crecer
- Tienen la posibilidad de desarrollar la fluidez

---

<sup>18</sup> RICHARDS, Op.cit. p 18

#### 4.2.2.2 Competencia Comunicativa

##### 4.2.2.2.1 Dell Hathaway Hymes

El término competencia comunicativa es utilizado por primera vez por el sociolingüista estadounidense Dell Hymes<sup>19</sup> quien gracias a un detallado estudio sobre las teorías de uso y aprendizaje de la lengua previas como la planteada por Chomsky (competencia lingüística /performance) determina que sus postulados se quedan cortos en cuanto a la parte social y cultural que acarrea toda lengua y por ende todo aprendizaje de la misma. Así Hymes propone un término nuevo: *competencia comunicativa* entendida como “un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse.

En otras palabras “es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación”<sup>20</sup>. De esta manera, Hymes hace referencia a la necesidad de tener en cuenta no solamente las competencias y usos gramaticales de un hablante oyente sino otras habilidades de tipo social y cultural necesarias para que se pueda hablar de un verdadero dominio de la lengua, esto debido a que quienes se sirven de la lengua son personas con múltiples roles dentro de diversos contextos o situaciones comunicativas.

De esa premisa, Hymes propone un enfoque que se encarga de investigar más a fondo las diferentes reglas de uso que se deben tener en cuenta a la hora de dar cuenta del acto comunicativo verbal de hablantes reales en situaciones reales. Luego la base teórica del enfoque comunicativo principalmente son los postulados de Dell Hymes dentro de los cuales se encuentra que para comprender mejor la competencia comunicativa se debe tener en cuenta tres aspectos referentes al conocimiento que debe poseer un hablante/oyente<sup>21</sup>.

1. El conocimiento de la estructura de una lengua. (Competencia lingüística): es saber usar las reglas gramaticales de la lengua que abarcan los niveles de lengua: morfología, fonética-fonología, sintaxis y léxico.
2. El conocimiento de las normas culturales y presunciones. (Competencia sociolingüística): hace referencia al saber manejar las reglas de interacción social y cultural dentro del acto comunicativo.

---

<sup>19</sup> SOCIOLINGÜSTICA DELL HYMES. Disponible en <http://culturizatemundo.blogspot.com/>

<sup>20</sup> PILLEUX, Mauricio. Competencia comunicativa y análisis del discurso. Valdivia, n.36, 2001  
Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>.

<sup>21</sup> HYMES. Op.cit, p28

3. El conocimiento de la estructura social. Las reglas que gobiernan las relaciones sociales. (Competencia pragmática): es tener conciencia del uso apropiado o no del lenguaje dentro de diferentes situaciones socio-comunicativas así como de la intensión y posibles suposiciones de los interlocutores en un acto comunicativo.

Asimismo, Hymes propone el *Modelo Speaking* a través del cual resalta la importancia de la situación social señalando ocho aspectos determinantes en el desarrollo de la competencia comunicativa, dichos aspectos están vinculados a las reglas de interacción social que responden a las preguntas: ¿dónde y cuándo?, ¿quién y a quién?, ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿de qué manera?, ¿creencias?, ¿qué tipo de discurso?<sup>22</sup>

**-S** (situación): tiempo, lugar y circunstancias físicas de un acto de habla. Ej.: una fiesta, una clase, una misa. Responde a la pregunta ¿Dónde y cuándo?

**-P** (participantes): Hablante/emisor, receptor/destinatario y audiencia oyentes quienes están presentes en un acto de habla. Se menciona como audiencia a todos aquellos presentes que sin ser directamente parte de la interacción están escuchando lo que sucede en ella. Responde a la pregunta ¿Quién y a quién?

**-E** (finalidades): Propósitos, objetivos y resultados del acto comunicativo. Responde a la pregunta ¿para qué?

**-A** (actos): El mensaje visto desde su contenido (tema) y su forma (estilo de expresarlo). Responde a la pregunta ¿qué?

**-K** (tono): Tono, manera o espíritu del acto de habla. Este aspecto abarca la manera que un hablante selecciona para ejecutar determinada emisión. Así una emisión se podrá realizar con un tono afirmativo, interrogativo y/o sarcástico. Responde a la pregunta ¿Cómo?

**-I** (instrumentos): Alude a los canales (oral, escrito y lenguaje no verbal) en que puede ser transmitido un enunciado así como a los estilos de habla (registros formales e informales). Responde a la pregunta ¿de qué manera?

**-N** (normas): Abarca las normas de interacción y las de interpretación. Las primeras tienen que ver con los mecanismos de regulación dentro de la interacción, tales como: cuándo dirigir la palabra, cuándo interrumpir a alguien, duración de los turnos, etc. Las segundas, involucran todo el sistema de creencias de una comunidad, que son transmitidas y recibidas ajustándose al sistema de representaciones y costumbres socioculturales. Responde a la pregunta ¿qué creencias?

**-G** (género): Se refiere al tipo de acto de habla, el cual puede ser una conversación, una entrevista, un poema, un himno, cartas, un discurso solemne, etc. Responde a la pregunta ¿qué tipo de discurso?

---

<sup>22</sup> PILLEUX, Mauricio. Competencia comunicativa y análisis del discurso. Valdivia, n.36, 2001  
Disponibile en <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>.

Toda la obra de Hymes es fundamental no solo por los grandes aportes que hizo a nivel sociolingüístico sino porque gracias a sus postulados se abrió un camino diferente para profundizar más en el estudio de la lengua como un ente dinámico y materia de uso, bajo una perspectiva sociocultural que permitió generar nuevos métodos de enseñanza/aprendizaje de la misma basados en la premisas sobre la competencia comunicativa, tal como el enfoque comunicativo. Dichas premisas se han venido implementando fundamentalmente en los métodos de enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera.

#### 4.2.2.2.2 Otros autores

Ahora bien, pese a ser Hymes el precursor del término competencia comunicativa hay otros autores que han realizado aportes interesantes a su teoría. A continuación se presentan tres de ellos con tres grandes contribuciones a este concepto.

En un primera instancia, se encuentran Canale y Swain (1980) quienes retoman la definición establecida por Hymes y agregan a ella, la diferenciación con *comunicación real*, la cual es concebida como la “realización de los conocimientos desarrollados en la competencia comunicativa y habilidades bajo limitaciones psicológicas y ambientales como restricciones perceptuales y de memoria, fatiga, nerviosismo, distracciones y ruidos de fondo”<sup>23</sup>. Estos autores logran incluir aspectos de la vida real y cercana a los aprendices de la lengua extranjera.

Además de esto, los autores consideran que hay factores que no se tienen en cuenta dentro de las tres competencias que se desarrollan en la teoría de Hymes pero que en realidad se efectúan pues hacen parte de otros sistemas de conocimientos y habilidades, estos factores se relacionan con aspectos generales del desarrollo humano como el conocimiento del mundo y la acción humana. Como consecuencia de éste planteamiento, Canale y Swain proponen una cuarta competencia designada *competencia estratégica* la cual comprende el dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal. Los autores plantean que esta competencia es de vital importancia puesto que brinda al hablante oyente herramientas para compensar y ayudarse en el acto comunicativo ya sea porque muchas veces no se encuentran las palabras indicadas, por la falta de dominio en alguna de las otras competencias, lo cual afecta de manera directa la pertinencia y la efectividad de la comunicación; o simplemente por la necesidad de favorecer y enriquecer el discurso con gestualidades, silencios o estilos de habla de acuerdo a la intención que se tenga a la hora de comunicarse.

---

<sup>23</sup> CANALE, Michael. De la competencia a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Madrid, España: Edelsa. . ( 1995).

En segunda instancia, sobresale Lyle Bachman (1990) quien, con base en el trabajo realizado por los autores previamente mencionados, reorganiza y trabaja cada componente de la competencia comunicativa adicionándole algunos elementos y contemplando otros que no se habían señalado. De esta manera propone que dentro de la competencia comunicativa se desarrollan tres dimensiones esenciales: la competencia en el lenguaje, la competencia estratégica y los mecanismos psicofisiológicos<sup>24</sup>. La primera dimensión comprende los diversos tipos de conocimientos a los cuales recurrimos en el acto comunicativo con los demás a través del lenguaje, y las otras dos dimensiones mencionan las capacidades mentales y mecanismos físicos involucrados en toda actividad comunicativa mediante las cuales se expresa el conocimiento.

De la obra de Bachman, es importante resaltar la competencia estratégica como una habilidad reguladora y cohesiva entre el conocimiento del mundo, el conocimiento del lenguaje, los mecanismos psicofisiológicos y el contexto de la situación comunicativa que influyen en las decisiones individuales con respecto al uso del lenguaje comunicativo<sup>25</sup>. Dicha competencia es uno de los mayores aportes del autor puesto que tiene en cuenta el proceso general que un hablante oyente realiza al hacer uso del habla, y rescata que no solo se recurre a una competencia general sino a la selección de aspectos involucrados en todas las competencias como de otros más personales e individuales como lo son los psicológicos.

#### 4.2.3 COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL

El aprendizaje de una lengua extranjera implica la adquisición de una destreza cognitiva compleja que se conforma de otras micro-destrezas. Es decir, la habilidad de hablar o conocer una lengua extranjera se compone de “pequeñas” habilidades interconectadas. Estas habilidades pueden ser clasificadas como receptivas e interpretativas o habilidades de comprensión (escuchar y leer) y producción (hablar y escribir). En general las habilidades cuyo desarrollo, aprendizaje o enseñanza son más difíciles de trabajar son aquellas que encontramos en una conversación del diario vivir, escuchar y hablar. Asimismo, estas son las destrezas que la población con la que trabajamos más necesita para su desenvolvimiento en situaciones cotidianas. En consecuencia nos concentraremos en las dos habilidades orales.

##### 4.2.3.1 Comprensión oral

---

<sup>24</sup> BACHMAN, Lyle. Citado por Ministerio de educación Nacional de Colombia. Lineamientos Curriculares. 1998

<sup>25</sup> BACHMAN, Op.cit. p 11

#### 4.2.3.1.1 Definición.

La comprensión oral abarca la capacidad que tiene el oyente de identificar los sonidos, de retener la información, la secuencia y de descifrar el mensaje de aquello que se está escuchando<sup>26</sup>. Esa identificación de los sonidos se refiere también a la discriminación de los diferentes elementos lingüísticos supra-segmentales como la entonación, la melodía, el ritmo etc., que contribuye a la diferenciación de los fonemas significativos, como nos explica María Eugenia Fernández<sup>27</sup>. Sin embargo, cabe anotar que la comprensión oral no se limita únicamente a la captación de los elementos fonéticos del ejercicio de escucha o de la situación auditiva real. Esta destreza de la lengua, incluye también la captación de un mensaje que tiene una intencionalidad comunicativa que es plasmada por el emisor de dicha información.

Por otro lado, uno de los autores que definen la comprensión auditiva es Joseph Wipt. Este autor no solamente habla de lo que el oyente debe ser capaz de identificar y comprender, sino que incluye el término de contexto dentro de esta definición:

“Un proceso mental invisible, lo que lo hace difícil de describir. Las personas que escuchan deben discriminar entre los diferentes sonidos, comprender el vocabulario y las estructuras gramaticales, interpretar el énfasis y la intención, y retener e interpretar todo esto tanto dentro del contexto inmediato como de un contexto socio-cultural más amplio”<sup>28</sup>. (Wipt, 1984)

Esta definición es pertinente en la medida en que incluye en la destreza de comprensión auditiva la necesidad de tener en cuenta el contexto socio-cultural del hablante. Wipt es uno de los primeros autores en proponer una definición que tenga en cuenta los principios de la competencia comunicativa y el enfoque comunicativo.

#### 4.2.3.1.2 Micro-habilidades de la comprensión oral

A continuación presentamos una serie de micro habilidades de la comprensión oral propuestas por Daniel Cassany<sup>29</sup> y adaptadas por las autoras del presente proyecto en concordancia con la población objeto

<b>Reconocer</b>	<b>-Saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la</b>
------------------	-------------------------------------------------------------------

<sup>26</sup> VALETTE, Rebecca. Le test en langues étrangères. Hachette. (1985).

<sup>27</sup> FERNANDEZ, Maria. Evaluación y aprendizaje del Francés-lengua extranjera. Rvta interuniversitaria de Formación del Profesorado. 1993

<sup>28</sup> WIPT, Joseph. Strategies for Teaching Second Language Listening Comprehension. Foreign Language Annals. 1984

<sup>29</sup> CASSANY, Daniel; LUNA, Marta & SANZ Glória. Enseñar lengua. Barcelona, Editorial Grao, 1998

	componen: sonidos y palabras, el artículo y el nombre, verbo y pronombres, combinación de pronombre, etc. -Reconocer los fonemas, morfemas y palabras de la lengua.
<i>Seleccionar</i>	-Distinguir las palabras relevantes de un discurso (nombres, verbos, frases clave, etc.) de las que no lo son (Muletillas, repeticiones, redundancia, etc.). -Saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas: los sonidos en palabras, las palabras en sintagmas, los sintagmas en oraciones.
<i>Interpretar</i>	-Comprender el contenido del discurso -Comprender el significado global, el mensaje -Comprender las ideas principales
<i>Anticipar</i>	-Saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso. -Saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho.
<i>Inferir</i>	-Saber inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos, etc. -Saber extraer información del contexto comunicativo: situación (calle, casa, despacho, aula, etc.) papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación, etc.
<i>Retener</i>	-Recordar palabras, frases e ideas durante segundos para poder interpretarlas más adelante. -Utilizar los diversos tipos de memoria (visual, auditiva, olfativa) para retener información.

#### 4.2.3.1.3 Actividades para la comprensión oral

Según Morley<sup>30</sup> la elaboración e implementación de materiales y actividades para desarrollar o trabajar la comprensión oral en clase debe comprender tres aspectos fundamentales: la relevancia, la transferencia de situaciones reales y la orientación de tareas.

La relevancia hace referencia a la utilidad del material o la actividad en clase. Este principio establece que los materiales y actividades deben ser elaborados tomando en cuenta los intereses de los estudiantes. El material debe llamar la atención de los alumnos al mismo tiempo que generar buenos resultados en cuanto a la comprensión de los contenidos, de esta manera se logra que sea una actividad realmente significativa.

<sup>30</sup> MORLEY, Joan. Listening comprehension in second/Foreign Language Instruction. Boston: Heinle. (1991).



El segundo aspecto a tener en cuenta es la transferencia de situaciones reales. Este principio nos dice que el material que se utilice en clase y que sea relevante debe conllevar la reproducción de situaciones reales. Cualquier contenido que se enseñe por medio de una actividad o material dentro del aula de clase debe poder ser reproducido fuera de la misma, en un contexto más real. Morley nos propone el ejemplo de las fabulas y las moralejas, si se trabaja el cuento de los tres cerditos en el colegio, el mensaje debería ser aplicado por los niños fuera del contexto escolar. De esta manera el aprendizaje sigue siendo significativo.

Finalmente, el tercer principio alude a la orientación de tareas. Morley propone que cada ejercicio de escucha debe generar una tarea a los estudiantes con el propósito de “darles practica en la escucha para obtener información y, especialmente, para hacer algo con esa información en forma inmediata”. Es fundamental, proponer una tarea por cada actividad de escucha para darles la oportunidad a los estudiantes de analizar el uso y la estructura del idioma y desarrollar estrategias personales que le faciliten el aprendizaje.

Ahora bien, Penny Ur<sup>31</sup> propone cuatro diferentes tipos de actividades de escucha que sin dejar de lado los tres principios básicos mencionados anteriormente se clasifican de esta manera

Tipo	Ejemplo
Escucha sin respuesta	Escuchar y seguir un texto escrito Escuchar ayudado por materiales visuales Escuchar cuentos, canciones, películas y programas de televisión
Escucha con respuestas cortas	detectar errores discriminar información falsa o verdadera Seguir mapas Adivinar Obedecer instrucciones Ordenar fotos o dibujos Marcar ítems
Escucha con respuestas más largas	Contestar preguntas Completar espacios en blanco Predecir resumir
Escucha como base para la discusión	Escucha grupal en la cual tres o cuatro grupos de la misma clase escuchan una sola Parte de la información. Esta información sólo se comprenderá en su totalidad cuando todos los grupos compartan el resto de la información ( <i>jigsaw</i> ). Solución de problemas

<sup>31</sup> UR, Penny. *Teaching listening comprehension* . London: Cambridge University Press. (1984).

#### 4.2.3.2 Producción oral

##### 4.3.3.2.1 Definición.

La expresión oral se refiere a la capacidad que tiene un hablante de hacer el uso efectivo de lengua. “La enseñanza de la expresión oral tiene por objetivo general desarrollar la capacidad del alumno para expresar oralmente el contenido de un mensaje y mantener una conversación”<sup>32</sup>. Es decir, el trabajo en clase de la expresión oral tiene como propósito desarrollar e incentivar el uso de los contenidos en situaciones comunicativas reales y prácticas. Sin embargo es importante aclarar que la producción oral no es la repetición en voz alta de los aspectos gramaticales o estructurales de la lengua sino comprender y ejercer el uso real y natural del sistema de signos que se está aprendiendo.

Tomando en cuenta el orden en que una persona adquiere su lengua materna, podría considerarse que el aprendizaje de una lengua extranjera es parecido. Como apunta Pablo Domínguez<sup>33</sup> solo después de la comprensión auditiva que es la primera destreza en la lengua materna, sigue la expresión oral, después de un periodo de estar expuestos al contexto de la lengua que se está aprendiendo se puede empezar a hacer uso del lenguaje oral en forma adecuada.

##### 4.2.3.2.2 Micro-habilidades de la producción oral

A continuación presentamos una serie de micro habilidades de la producción oral propuestas por Brown<sup>34</sup> y adaptadas por las autoras en concordancia con la población objeto de estudio.

- Producir enunciados de distinta longitud
- Hablar con la fluidez que requiera cada situación comunicativa.
- Usar categorías y relaciones gramaticales, orden de palabras, construcciones, reglas y formas elípticas
- Establecer vínculos y conexiones entre eventos y expresar tales relaciones como idea principal, idea secundaria, información nueva, información dada y ejemplificación

---

<sup>32</sup> EYEANG, Eugénie. Aportaciones a la reflexión sobre la expresión oral del docente de español Babonés como animador de la interacción en clase. Gabon: Escuela Normal superior de Libreville. (2007).

<sup>33</sup> DOMÍNGUEZ, Pablo. Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. San Cristobal Tenerife: Universidad de La Laguna. 2008

<sup>34</sup> BROWN, H. Douglas. Teaching by principles. New York: Pearson Education. 2001

- Usar gestos, posturas y movimientos corporales, así como otros recursos no verbales para expresar algo
- Confeccionar y usar una lista de estrategias conversacionales tales como resaltar palabras importantes, reformular enunciados, proporcionar contextos para interpretar el significado de las palabras, solicitar ayuda y cerciorarse de que el interlocutor ha comprendido

#### 4. 2.3.2.3 Actividades para la producción oral

La didáctica de la enseñanza de las lenguas nos dice que la producción oral es un aspecto que logra desarrollarse y mejorar con el tiempo a través de actividades que generan los “actos de habla” o los intercambios comunicativos, como explica Baralo<sup>35</sup>. Sin embargo, la concepción de los actos de habla o conversaciones se ha tergiversado pues se suele creer que este ejercicio implica simplemente poner a hablar a los estudiantes. Esta misma autora aclara que el acto de conversación implica dos aspectos muy importantes que son: la preparación lingüística previa y la práctica de la lengua en un contexto real.

Estos dos aspectos implican una dicotomía que se debe trabajar en conjunto en el aula de clase para el correcto desarrollo, aprendizaje o mejoramiento de la producción oral. Una vez los estudiantes han realizado una preparación lingüística previa, que no es necesariamente implícita, el docente puede pasar a proponer actividades que por supuesto tengan en cuenta situaciones de contextos reales y también sean del interés de los alumnos. Esto implica que las actividades no deben ser controladas por el docente. No obstante, la propuesta de actividades para la expresión oral implica tener en cuenta aspectos como:

- Normalmente hablamos sólo cuando tenemos necesidad de hacerlo.
- La conversación debe surgir espontáneamente de la lectura de un texto, de una observación hecha por alguien o de algo que suceda en ese momento (alumno que llega tarde, ruido de la lluvia que cae, etc.)
- Pedir a los alumnos en la clase que hablen de un tema no es un procedimiento natural.
- Para “provocar” una conversación, mejor que hacer preguntas, a veces da más resultado expresar una opinión. Por ejemplo, “El fútbol es un deporte para imbeciles, pues consiste en dar patadas a un balón”
- Resolver problemas en los que hay un “vacío de información” suele ser una técnica muy eficaz para fomentar la conversación.

---

<sup>35</sup> BARALO, Marta. Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera (LE). ASELE Universidad Antonio de Nebrija. 1996

#### Tipos de actividades para la producción oral

Tipo	Ejemplo
Actividades basadas en el juego dramático	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Improvisación</li> <li>-Dramatización</li> <li>-Creación colectiva</li> <li>-Juego de roles</li> </ul>
Actividades basadas en la interacción grupal	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Espejo (dialogo en el que un alumno debe interpretar la opinión de otro)</li> <li>-Cebolla: el alumnado se distribuye en dos circunferencias concéntricas formando parejas que van rotando</li> <li>-Pirámide: Generación de ideas que van desde lo individual al gran grupo</li> <li>-Mercado: los alumnos circulan libremente por el aula y , a una señal conversan con su compañero más próximo</li> </ul>
Actividades basadas en juegos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Enigmas</li> <li>-Repeticiones</li> <li>-Juegos comerciales y televisivos</li> <li>-Adivinanzas</li> </ul>
Actividades basadas en respuestas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Buscar diferencias</li> <li>-Torbillos de ideas</li> <li>-Solución de problemas</li> <li>-Vacíos de información</li> </ul>
Actividades basadas en...	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sonidos: identificarlos, describirlos, inventar un contexto</li> <li>-Imágenes: describirlas, imaginar que ocurrió y que ocurrirá, relaciones internas</li> <li>-Videos: comentarlos, explicarlos, resumirlos, continuarlos, imitarlos</li> <li>-Objetos: describirlos, imaginar cómo llegaron al aula, personalizarlos, crear diálogos con ellos</li> </ul>

*Tomado y adaptado de Francisco Vásquez (2010)*

#### 4.2.4. Aprendizaje del léxico en contexto.

Bajo una perspectiva comunicativa de la enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera siempre se ha considerado determinante el mejorar y ampliar el léxico de los estudiantes, pues son las palabras las que permiten que haya una comunicación básica, debido a que aspectos como la gramática o la sintaxis son medios que ayudan a que se transmita correctamente un mensaje pero sin palabras no hay mensaje<sup>36</sup>. Sin embargo, el aprendizaje de vocabulario durante mucho

<sup>36</sup> NYIKOS, Martha A factor analytic study of language-learning strategy use: interpretations from information-processing theory and social psychology. The Modern Language Journal. 1993

tiempo se ha limitado a entregar a los alumnos listas de palabras que se refieren a diferentes cosas que si bien pueden tener una relación, no se enmarcan dentro de un contexto que las agrupe según sus significados o su coherencia de uso dentro de contextos determinados, lo que hace que se hable de la enseñanza/aprendizaje del léxico aislado. Debido a ello, se genera la necesidad de enseñar el vocabulario de una manera más significativa y contextualizada, pues como afirman autores como Kruse (1979), Nation (1990) y Webb (2007) “se aprende mejor el vocabulario dentro de un contexto, ya que el aprendizaje de palabras aisladas no ayuda a comprender su significado en profundidad. El contexto ayuda a recordar mejor el vocabulario aprendido y establece conexiones entre los conocimientos previos y el vocabulario nuevo.”

#### 4.2.4.1 Rol del contexto en el proceso de enseñanza/aprendizaje lexical.

Se otorga al contexto un rol realmente importante dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje del vocabulario, no solamente para agrupar las palabras bajo campos semánticos sino para la comprensión de los posibles significados que una misma palabra puede llegar a tener en diferentes contextos comunicativos, así como las diferentes estrategias de inferencia, relación y asociación que un estudiante puede realizar dentro de un proceso que trabaje con base en contextos, lo que le facilitaría la adquisición del mismo. Como bien lo afirman Huckin y Haynes<sup>37</sup> el “contexto ofrece a los alumnos una riqueza de matices sobre el uso apropiado de la palabra, sus diferentes significados, las palabras con las que suele asociarse, etc. que la instrucción explícita por sí sola no podría ofrecer.”

Asimismo, el rol del contexto y los trabajos realizados sobre el mismo en el aprendizaje lexical de la L2 pretenden según Marot<sup>38</sup> mostrar que: a) es necesario y positivo dar a los estudiantes indicaciones previas sobre la situación en la que se trabaja el léxico a aprender; b) la familiaridad que tenga el estudiante respecto al campo semántico al que pertenecen las palabras nuevas puede ayudarlo; c) a través del aprendizaje lexical en contexto el estudiante podrá activar y generar estructuras cognitivas o *stocks* memorísticos donde se relacionan experiencias previas con las nuevas, se deducen situaciones específicas donde se utiliza el nuevo léxico y se recurren a contextos comunicativos anteriores para ampliarlos o generar nuevos.

De igual manera, se destaca el contexto como parte fundamental del aprendizaje de la L2 desde el enfoque comunicativo gracias a los aportes de la sociolingüística, la pragmática y la semiótica, donde se establece que la función

---

<sup>37</sup> HUCKIN, Thomas. & HAYNES, Margot . Summary and future directions. Second Language Reading and Vocabulary Learning. Norwood, NJ: Ablex Publishing. 1995

<sup>38</sup> MAROT, Julie. L'apprentissage lexical en français langue étrangère : théories d'acquisition et pratiques de classe. Publications FLE. 2011. Disponible en [www.lecafedufle.fr](http://www.lecafedufle.fr).

fundamental de la lengua es comunicar y que por ende todos los enunciados que los aprendices aprenden y producen tienen una vocación discursiva. De allí, que se promueva el aprendizaje del léxico dentro de un contexto pues los enunciados que se hacen no quieren decir necesariamente lo que se piensa o cree, porque esos enunciados se inscriben dentro un contexto (cultural, situacional, temporal, según los interlocutores...) particular en el cual tienen sentido e interactúan<sup>39</sup>.

Por esto, conocer el contexto es esencial para la comprensión de lo que se dice en realidad; luego la promoción de una enseñanza/aprendizaje del léxico (que constituye los enunciados) se da desde la misma perspectiva y con el objeto de que los estudiantes desarrollen una conciencia sobre la importancia del contexto y de cómo éste les puede ser útil para comprender el mensaje desde una globalidad de donde pueden deducir el significado de las palabras teniendo en cuenta elementos como: quien habla, a quien se dirige, lugar del acto comunicativo, contexto social del discurso, etc. En clase, el profesor es quien debe procurar introducir estos elementos para facilitar el aprendizaje lexical, pero el ideal es que los estudiantes puedan entenderlos en su ejercicio autónomo y evitar la tendencia a querer entender "palabra por palabra" un enunciado, lo que es improductivo y contrario al fin de la comunicación, porque no serían capaces de servirse del contexto como medio decodificador de sentido.

Asimismo, dentro de sus investigaciones el autor Paul Nation<sup>40</sup> responde a la pregunta ¿Cómo ayuda el contexto en el aprendizaje de una palabra? dando cuatro respuestas:

1. En la mayoría de los casos cada entorno lingüístico presenta un significado limitado de una palabra cuando se la compara con su definición en un diccionario. Por lo tanto, enfrentarse a la misma palabra en diferentes entornos ayudará al aprendiz a adquirir más acepciones de su significado.
2. Si una palabra habitualmente se "coloca" con otra será más beneficioso trabajar con contextos en los que aparezcan juntas, especialmente para el uso productivo de la misma.
3. Situar una palabra en contexto igualmente ayudará al aprendiz a ver de qué parte de la oración se trata.
4. El contexto puede, sin embargo, no ayudar a recordar una palabra, ya que es muy probable que se recuerde antes el propio contexto que la palabra en sí misma, a no ser que se proporcionen diferentes tipos de contexto con la misma palabra.

Estas respuestas ayudan al profesor a ir determinando de qué manera le parece más conveniente trabajar el contexto o los contextos en los cuales se puede

---

<sup>39</sup> MAROT, Opcit. p 3

<sup>40</sup> NATION, Paul. Vocabulary and reading. En: Carter, R. & McCarthy, M. Vocabulary and Language Teaching. New York: Longman. 1988

utilizar el vocabulario a enseñar y organizar de la manera que crea más conveniente su práctica docente y guiarse también por los dos tipos de aprendizaje lexical en contexto que se presentan a continuación.

#### 4.2.4.2 Aprendizaje de léxico directo e indirecto

De acuerdo con la teoría de Paul Nation<sup>41</sup> existen dos tipos de aprendizaje referentes al léxico en contexto, el directo e indirecto. El autor afirma, basándose en trabajos previos como los de Honeyfield<sup>42</sup>, que la mayoría del léxico en un aula de clase, se adquiere de manera indirecta, puesto que dentro del proceso de aprendizaje se manejan muchísimas palabras y que al estar en contacto con éstas es posible aprender grandes cantidades de léxico, esto lo denomina aprendizaje indirecto.

Por otro lado, se encuentra el aprendizaje directo, el cual se identifica por trabajar de manera explícita la forma, el uso y el significado de las unidades lexicales, en este tipo de aprendizaje el maestro debe organizar y clasificar el léxico de acuerdo al contexto situacional, el vocabulario previamente trabajado y la relación semántica del léxico; ello con el fin de facilitar la adquisición por parte de los estudiantes y gradualmente ir ampliando su repertorio léxico.

Dentro de este tipo de aprendizaje es necesario proponer dos tipos de actividades donde se utilicen las nuevas unidades lexicales: Unas donde los estudiantes tengan que reconocer o identificar el nuevo vocabulario para promover las destrezas receptivas, y otras actividades donde tenga que hacer algo con ese nuevo vocabulario, es decir ejercicios donde desarrollen las destrezas productivas; estos dos tipos de actividades ayudan y facilitan el aprendizaje directo en los estudiantes puesto que no se deja aislado el vocabulario como una lista de palabras sueltas a memorizar sino que se van introduciendo éstas dentro de contextos y ejercicios donde adquieren mayor sentido.

En el aprendizaje directo se trabaja el vocabulario de manera objetiva y clara pues la atención de los estudiantes se concentra en las palabras, la inferencia de términos o sintagmas a partir del contexto, el aprendizaje por listado de palabras, etc. Sin embargo, en el aprendizaje indirecto no se presenta esa atención, puesto que el estudiante va conociendo nuevo vocabulario solamente por la presencia de éste dentro de las actividades que desarrolla, el discurso del profesor o el conocimiento de sus otros compañeros sin que sobre éste se enfoque su atención en el momento o sea explicado en un primer momento, sino que su explicación o presentación se da de manera implícita en el aula de clase.

---

<sup>41</sup> NATION, Paul. Teaching and Learning Vocabulary. Rowley, MA: Newbury House.1990

<sup>42</sup> HONEYFIELD, Jhon. Citado por NATION, Paul Teaching and Learning Vocabulary. Rowley, MA: Newbury House.1990

Pese a distinguir estos dos tipos de aprendizaje el autor sugiere que para que haya un adecuado aprendizaje del léxico en una lengua extranjera se deben trabajar conjuntamente los dos tipos. Es necesario resaltar que el aprendizaje indirecto de léxico requiere de más trabajo e interés por parte del estudiante y de cumplir con ciertas condiciones de acuerdo con Krashen<sup>43</sup> tales como:

1. Los aprendices estén interesados en comprender el mensaje.
2. El mensaje contenga algunos elementos que estén fuera del nivel de conocimiento de los aprendices.
3. Los aprendices no sientan temor ante su contacto con la lengua extranjera.

#### 4.2.4.3 Factores que intervienen en el aprendizaje de léxico.

De la misma manera en se han planteado las condiciones que se deberían presentar para que haya un adecuado aprendizaje indirecto del léxico, algunos autores como Oxford & Scarcella<sup>44</sup> plantean ciertos factores que intervienen en la adquisición de léxico que pueden ser de tipo psicológico o lingüístico.

Para Oxford & Scarcella los límites de madurez y la atención son factores psicológicos que afectan al aprendizaje, junto con otros aspectos lingüísticos tales como la frecuencia de las palabras, la competencia en la L1 y el orden de adquisición<sup>45</sup>. La frecuencia es un factor que según estos autores es relevante puesto que entre más tiempo, más veces, estén expuestos los estudiantes a las nuevas palabras determina el grado de adquisición; este término *frecuencia* es el mismo al de *repetición* utilizado por Nation.

Un factor muy importante es el de *competencia en la L1*, según la teoría de Oxford & Scarcella la competencia de léxico en la lengua nativa existente, en el momento de adquisición de léxico de la lengua extranjera, repercute en la comprensión y la producción de ésta. Otro factor importante de la propuesta de estos mismos autores es el *orden de adquisición*, donde establecen que hay palabras que se adquieren antes del proceso de aprendizaje.

Dentro de este factor, hay un autor que hace un aporte interesante y es Palmberg<sup>46</sup> pues él ve la adquisición de léxico como un proceso de desarrollo progresivo y define el conocimiento del léxico como la habilidad continua para significar una palabra y la habilidad para utilizarla automáticamente con propositivos productivos, y de esta concepción determina dos tipos de léxico: potencial y real.

---

<sup>43</sup> KRASHEN, Stephen. Second Language Acquisition and Second Language Learning. London: Prentice Hall. 1988

<sup>44</sup> OXFORD, Rebecca. & SCARCELLA, Robin. Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction. 1994

<sup>45</sup> OXFORD, Rebecca. & SCARCELLA, Robin. Op.cit, p 234

<sup>46</sup> PALMBERG, Rolf. Citado por OXFORD, Rebecca. & SCARCELLA, Robin. Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction. 1994



El léxico potencial se refiere a las palabras que el estudiante no conoce pero que podría llegar a entender si aparecen en alguna situación comunicativa de manera oral y escrita. Por otra parte, el léxico real abarca el conjunto de palabras que el estudiante ya conoce o ya ha adquirido durante el proceso de aprendizaje; éste a su vez se subdivide en léxico pasivo o receptivo y léxico activo o productivo. Estos dos tipos de léxico no deben ser vistos como opuestos sino como dos estados necesarios en la adquisición de una palabra, puesto que si existe una palabra que hace parte del léxico pasivo en algún momento pasara a ser parte del léxico activo por la frecuencia con que se trabaje dicha palabra, así el espacio de palabras entre el léxico pasivo y activo será gradual y progresivo.

Por otro lado, se encuentra el autor Richards mencionado por Carter & McCarthy<sup>47</sup> quien hizo un aporte relevante frente al aprendizaje lexical pues cambió la concepción del léxico al decir que éste era más que simples listas de palabras que había que memorizar, dotó a la palabra de una identidad propia realzando su papel en el aprendizaje y sugirió las características de la competencia léxica así como lo que significa conocer una palabra, esto se puede resumir en los 8 puntos siguientes:

1. El léxico de un hablante nativo se amplía aún en su adultez, es un proceso continuo donde se cree que la media de uso de un hablante es 20.000 y 100.000 palabras, en cuanto a léxico receptivo.
2. Conocer una palabra significa saber su grado de frecuencia de aparición y las palabras que pueden ir asociadas a ella.
3. Conocer una palabra significa saber sus limitaciones de uso de acuerdo a su función y situación (temporal, social, geográfica; su campo, su modo, etc.)
4. Conocer una palabra significa saber su comportamiento sintáctico (por ej. su transitividad, sus casos).
5. Conocer una palabra significa saber su etimología y sus derivaciones.
6. Conocer una palabra significa saber su situación paradigmática respecto a otras palabras de la lengua.
7. Conocer una palabra significa saber su valor semántico.
8. Conocer una palabra significa saber sus diferentes significados (su polisemia)

En la línea de Nation<sup>48</sup> conocer una palabra significa reconocerla cuando es oída o vista, lo que implica tener la capacidad de distinguirla de otras palabras según diversos criterios de acuerdo a los dos tipos aprendizaje: receptivo y productivo. El autor establece tres criterios, forma, significado y uso, los cuales tienen ciertas características presentadas en la siguiente tabla:

---

<sup>47</sup> RICHARDS, Jack. Citado por CARTER, Ronald., & MCCARTHY, Maclyn. *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman. 1988

<sup>48</sup> NATION, Paul. Citado por Higuera, Maria. *Nuevas técnicas para enseñar léxico*. Barcelona, España: V encuentro práctico de profesores ELE Wurzburg. 2008

**¿Qué implica saber una palabra? (Nation, 2001: 27)**

<b>Forma</b>	Hablada	R	¿Cómo suena la palabra?
		P	¿Cómo se pronuncia?
	Escrita	R	¿Cómo es esa palabra?
		P	¿Cómo se escribe y deletrea?
	Partes de la palabra	R	¿Qué partes se reconocen en esta palabra?
		P	¿Qué partes de las palabras hacen falta para expresar el significado?
<b>Significado</b>	Forma y significado	R	¿Qué significado transmite esta palabra?
		P	¿Qué palabra puede usarse para expresar este significado?
	Concepto y referentes	R	¿Qué se incluye en este concepto?
		P	¿A qué ítemes puede aplicarse este concepto?
	Asociaciones	R	¿En qué otras palabras nos hace pensar?
		P	¿Qué otras palabras podrían usarse en su lugar?
<b>Uso</b>	Funciones gramaticales	R	¿En qué estructuras ( <i>patterns</i> ) suele aparecer?
		P	¿En qué estructuras ( <i>patterns</i> ) suele aparecer?
	Colocaciones	R	¿Qué palabras o tipos de palabras coaparecen con ella?
		P	¿Con qué palabras o tipos de palabras debemos usarla?
	Restricciones de uso (registro, frecuencia...)	R	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia debo esperar encontrarme con esta palabra?
		P	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?

R= conocimiento receptivo y P, conocimiento productivo.

Tomado de: María Higuera, *Nuevas técnicas para enseñar léxico*.

Es importante conocer esta caracterización puesto que expone los aspectos claves a trabajar cuando se pretende conocer una palabra en su totalidad, lo que brinda al docente la oportunidad de mirar que aspectos debe tratar en cada etapa de acuerdo al nivel de sus estudiantes y al grado de dificultad del léxico.

En relación con el grado de dificultad, hay muchos factores que pueden hacer una palabra difícil o no, para Carter & McCarthy uno de los principales factores radica en las relaciones que establezca una palabra con otras ya sea respecto a la L1 o la misma LE; además si el aprendizaje se da de manera receptiva o productiva, influyen la polisemia de dicha palabra y las asociaciones que sea el estudiante capaz de crear con ésta, su pronunciación, de si es una palabra que se preste para estrategias de palabra-clave; y en niveles superiores de acuerdo a la naturaleza de los diferentes contextos en que la palabra se puede dar.

Otro punto a considerar dentro de las posibles dificultades para aprender una palabra se encuentra el grado de conexión que pueden establecer los estudiantes entre una palabra en la LE y una palabra afín o *cognate* en la L1 puesto que la memorización y el grado de dificultad de una palabra están muy ligados, ya que entre más palabras afines se puedan encontrar entre la LE y la L1 será más rápido el proceso de memorización y retención de la misma<sup>49</sup>.

<sup>49</sup> JIMENEZ, Francisca. La inferencia léxica como estrategia cognitiva. Aplicación al discurso escrito en lengua inglesa. España: Universidad de Valencia. 2000.

#### 4.2.4.4 Estrategias de aprendizaje de léxico

##### 4.2.4.4.1 La instrucción en el aprendizaje del léxico.

En todo proceso de enseñanza/aprendizaje de LE es necesario realizar un previo análisis y concretización sobre lo qué se va hacer, con quienes y de qué manera, que en el aprendizaje de léxico se denomina instrucción de acuerdo a Oxford & Scarcella<sup>50</sup>. Dicha instrucción debe basarse en dos elementos: análisis de necesidades, que incluye la personalización y estrategias de aprendizaje, donde se trabaja también las actividades que llevarán a adquirir el léxico.

El análisis de necesidades es de acuerdo a Oxford & Scarcella algo realmente necesario a la hora de programar un proceso de adquisición de léxico y dicen que éste se debe desarrollar teniendo en cuenta tres premisas: 1) Examinar el lenguaje del tema que se va a insertar y las tareas a desarrollar con el mismo, 2) Considerar las variables que pueden afectar la adquisición del nuevo léxico y 3) ser consciente de los objetivos inmediatos que tienen los estudiantes respecto a la adquisición de la lengua, los cuales pueden ser de tipo social como ir de compras o hacer amigos, hasta de tipo académico como participar de una conferencia o poder acceder a textos en la LE, etc.

De la misma manera en que los autores le otorgan una importancia al análisis de necesidades, las estrategias de aprendizaje de léxico son vistas como herramientas muy benéficas que el estudiante puede utilizar dentro y fuera del aula, las cuales tienen por propósito desarrollar la autonomía del estudiante y así hacerle menos dependiente del profesor. Oxford & Scarcella consideran que la estrategia léxica más útil es la inferencia a partir del contexto, donde los aprendices se pueden ayudar por pistas morfológicas o contextuales de otro tipo. Asimismo, autores como Gonzales & Sánchez<sup>51</sup> concuerdan con dicho planteamiento y añaden que hay estrategias lexicales como técnicas de asociación de imágenes y de personalización que ayudan a recordar el léxico, así como trabajar expresiones idiomáticas que contengan el nuevo vocabulario con el fin de recordarlo de una manera más fácil y aprender sus usos posibles, y también recomiendan realizar ejercicios de relacionamiento de palabras del mismo campo semántico; todas estas estrategias partiendo de la adquisición de vocabulario desde el contexto y con el mismo fin de contribuir al aprendizaje autónomo en los estudiantes.

##### 4.2.4.4.2 Las estrategias de inferencia a partir del contexto

Respecto a las estrategias de inferencia a partir del contexto son muchas las investigaciones que se han hecho y las afirmaciones que se han postulado, sin

---

<sup>50</sup> OXFORD, Rebecca. & SCARCELLA, Robin. Op.cit, p 234

<sup>51</sup> GONZALES, Luisa, & SÁNCHEZ, María. Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos. México: Odisea, no9. 2008

embargo de acuerdo al trabajo realizado por Jiménez<sup>52</sup> hay dos constantes en la mayoría de ellos. Por un lado, se encuentra el análisis de la palabra cuyo significado se deberá inferir según sus partes, raíz y afijos o campo semántico al que pertenecen. Y por otro lado, está el análisis del contexto circundante siguiendo unos pasos determinados. Respecto a esto autores como Gairns & Redman, citados por Jimenez, declaran que “la inferencia contextual requiere usar el contexto en el cual la palabra aparece para derivar una idea de su significado, o en algunos casos, averiguarlo a partir de la misma palabra.” A esta última posibilidad de inferencia se añade la gran utilidad que pueden tener las palabras cognadas (afines) entre una L1 y una LE, por ejemplo entre lenguas romances y germánicas se presentan muchos términos familiares, los cuales facilitan la memorización y adquisición. Sin embargo, se debe tener cuidado de la explotación de estos términos pues existen falsos términos familiares que pueden terminar por confundir al estudiante.

Otro autor que trabaja estos dos enfoques de inferencia léxica es Kelly<sup>53</sup> quien las denomina inferencia contextual e inferencia formal y difiere de otros autores en que la mayor parte fuente de información en la inferencia léxica provenga del contexto.

Para este autor la inferencia formal, la cual se refiere a los aspectos formales de una nueva palabra es más fiable que la inferencia contextual puesto que esta última solo se basa del contexto circundante que puede carecer de información y por ende, afectar la averiguación del significado de la nueva palabra. Esto según el autor, no ocurriría al trabajar la inferencia formal puesto que se analizan rasgos concretos y reales de la nueva palabra. Pero dicha inferencia requiere de un conocimiento avanzado por parte del estudiante sobre la formación de palabras a nivel morfológico y sintáctico en la LE, lo cual no se da sino hasta un nivel muy avanzado mas no en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua.

De todo lo anterior, se puede decir que el contexto sin lugar a dudas es una fuente de información y apoyo para la adquisición y comprensión del léxico pero que no es la fuente única a la cual el alumno puede recurrir a la hora de buscar el significado de una palabra, pues a lo largo de su proceso de aprendizaje de léxico acudirá a diferentes estrategias como el listado de palabras, la asociación imagen-palabra, la traducción, el análisis morfológico, las relaciones de campos semánticos, el sentido común, etc. las cuales refuerzan la inferencia lexical a partir del contexto.

---

<sup>52</sup> JIMENEZ, Francisca. La inferencia léxica como estrategia cognitiva. Aplicación al discurso escrito en lengua inglesa. España: Universidad de Valencia. 2000.

<sup>53</sup> KELLY, P. Guessing: no substitute for systematic learning of lexis. System 18/2: 199-207. 1990

#### 4.2.4.5 Propuestas pedagógicas para la enseñanza del léxico.

La autora Julie Marot<sup>54</sup> (2011) quien se enfocó en el aprendizaje lexical en francés como lengua extranjera sugiere en su trabajo una serie de propuestas pedagógicas con el fin de mejorar la comprensión, la memorización, la utilización del léxico y el acceso al mismo por parte de los estudiantes. Dichas propuestas son las siguientes:

1. Evitar la sobrecarga de la memoria de trabajo. Una de las cosas que se deben evitar absolutamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje de vocabulario es el sobrecargar a los estudiantes con información nueva, puesto que esto llevara a que los estudiantes de tanta información que están recibiendo no retengan ninguna. La autora resalta la necesidad de trabajar la enseñanza del vocabulario teniendo en cuenta la capacidad y el ritmo de asimilación de la memoria de trabajo”, la cual es como un procesador que transmite toda la información, tanto la ya adquirida como la nueva con el fin de que estas sean procesadas, categorizadas y almacenadas en la memoria a largo plazo.

Esto porque el objetivo principal de todo aprendizaje lexical es el de estimular y despertar esta memoria de trabajo efectuando operaciones de procesamiento de datos (léxico) a través de ejercicios de descubrimiento, utilización, apropiación, reutilización, comprensión, y adquisición que son realizados por la memoria de trabajo de una manera natural en un tiempo determinado, más prolongado que la duración de una clase.

Así, se recomienda introducir un máximo de siete unidades lexicales por sesión, puesto que siete es el número máximo de datos que la memoria de trabajo puede procesar a la vez. En base a estas siete unidades se sugiere hacer un trabajo más detallado para que se establezcan en la memoria antes de introducir otras siete palabras ya que esas nuevas pueden impedir que las anteriores sean bien comprendidas y memorizadas. Cuando esto pase, es el momento ideal para introducir otro grupo de siete unidades lexicales que deben estar ligadas a las anteriores ya sea por temática o por campos semánticos, lo que facilitara su adquisición y la creación de relaciones semánticas que amplían las capacidades lingüísticas y brindan al estudiante mayor receptividad cognoscitiva en el aprendizaje de la lengua extranjera en general.

2. Crear efectos de iniciación a través de la sinonimia y la antonimia.

a) Sinonimia. Desde el comienzo del proceso de aprendizaje lexical es necesario dotar al estudiante de diferentes estrategias que le faciliten la adquisición del léxico y es por esto que se presenta la sinonimia como herramienta para introducir el nuevo vocabulario. Según Marot es ideal trabajar desde los primeros niveles de la LE, el reconocimiento de palabras a partir de asociación de pares semánticos

---

<sup>54</sup> MAROT, Julie. Op.cit, p 12

en la misma lengua objeto y dejar la necesidad de traducción de lado. Por un lado esta asociación semántica se acerca más a la realidad lingüística en la LE que la asociación de una lengua a otra, además al encontrar uno de los términos en un texto o discurso permitirá al estudiante pensar en su equivalente y así ir estableciendo sus contextos de uso más apropiado y sus significaciones más justas en diferentes situaciones comunicativas, lo que hace del sinónimo un operador semántico.

Existen dos tipos de sinonimia, la sinonimia lexical y la sinonimia en discurso. La primera se refiere al estudio detallado de los posibles usos potenciales de un término como lo que se puede encontrar en un diccionario. La segunda, la sinonimia en discurso, busca estar lo más cerca posible del referente. Promover el aprendizaje lexical por medio de estos dos tipos de sinonimia es fundamental puesto que el uno es complemento del otro. Si el estudiante aprende rigurosamente la sinonimia lexical al momento de practicar un discurso se le facilitará hallar sinónimos discursivos y por ende su fluidez y capacidad de adaptación a diferentes situaciones comunicativas será mayor.

b) Antonimia. Al igual que los sinónimos, los antónimos también pueden funcionar como operadores semánticos y su eficacia en el proceso de aprendizaje lexical es igual a la de la sinonimia pese a no ser tan utilizado. Introducir las nuevas unidades léxicas mencionando sus antónimos facilita el proceso de categorización del estudiante, lo que permite ir deduciendo el significado por eliminación progresiva de lo que no es el término. El término de eliminación progresiva está relacionado con el proceso de construcción que hacen los bebés a nivel fonético, pues ellos eliminan los sonidos que no van utilizando y que no reconocen en su entorno y de esa manera adquieren solo los de su lengua materna; luego el aplicar la antonimia como posibilidad de iniciación al léxico es una manera natural de activar el proceso de adquisición en la mente.

3. Trabajar con casos prototípicos y las palabras que pertenecen al nivel de base definido por Kleiber. El trabajo de Kleiber, según Marot nos aporta el concepto de prototipo en el aprendizaje del léxico. Este concepto hace referencia a la clasificación en categorías que hacemos del vocabulario que aprendemos. Así mismo, los prototipos son divididos en tres categorías jerárquicas: un nivel superordinado (animal), un nivel de base (perro) y un nivel subordinado (bóxer). Sin embargo, el autor propone que la categoría más fácil de memorizar y que ofrece una opción de aprehensión de la palabra más viable es el nivel de base. La velocidad de identificación del nivel de base es la más importante pues sus palabras o elementos sirven como pilar para la construcción del conjunto del todo el prototipo. Se puede partir de unidades léxicas presentes en el nivel de base y adoptar un camino ascendente o descendente hacia las otras subcategorías /superordinada, subordinada). Los elementos del nivel de base actúan como propulsores semánticos sobre los otros elementos y se producirá así más fácilmente el vocabulario de un mismo tema.

A partir de la progresión que propone trabajar esta subcategoría, nivel de base, nace la noción de semejanza familiar dentro del aprendizaje lexical que permite que los elementos de distintas categorías puedan relacionarse entre sí. De esta forma se recurre al concepto de macro estructuras semánticas que hacen referencia a los escenarios (ir al restaurante) que se componen a su vez de pequeñas categorías (leer el menú, hacer un pedido, carta de vinos etc.)

Así, Marot nos propone dos fundamentos de los cuales nos podemos servir para proponer actividades lexicales:

a). Utilizar el modelo de prototipos como punto de referencia cognitiva en el que se relacione un objeto con una categoría en vez de recurrir a la traducción de los elementos de una lengua a otra. Cada palabra presentada a los estudiantes debe estar acompañada a su vez de otros ejemplos de la misma categoría con el fin de lograr diversas relaciones inter-categoriales que permitan un verdadero enriquecimiento lexical de los alumnos.

b). Optimizar el rol de las macro estructuras semánticas organizadas según los escenarios ya construidos en la mente de los estudiantes. Es decir, cada uno de ellos ya conoce todo lo que implica ir al restaurante (leer el menú, escoger, pagar adiciones...) estas estructuras pueden ser utilizadas para enriquecer el léxico de los alumnos. Por ejemplo, una actividad puede consistir en realizar fichas de vocabulario organizadas cada una en un escenario específico en donde se describan los actos de habla y las palabras o expresiones relacionadas.

4. Introducir las colocaciones y las locuciones de manera sistemática. Las colocaciones y locuciones son expresiones o combinaciones lexicales que son omnipresentes en la lengua y que aseguran la fluidez y la pertinencia del discurso. En consecuencia, el aprendizaje sistemático de estas combinaciones debe darse en el mismo nivel que las palabras del vocabulario habitual que permita tejer una red léxico mental en la lengua extranjera más equilibrado y más cerca de la realidad y de las exigencias de la lengua. De lo contrario, los hablantes que no logren hacer un uso correcto de estas combinaciones corren el riesgo de violar algún código lingüístico o de caer en un mal entendido con un interlocutor o simplemente no entender los mensajes que esté recibiendo.

Debido a esto, Marot propone la introducción de locuciones y colocaciones cada vez que una clase se concentre en el aprendizaje de léxico. Como ejemplo, la autora presenta una actividad en la que el docente debe establecer con antelación una lista de colocaciones o locuciones que tengan relación con el tema de la clase. La actividad consiste en hacer todos juntos, docente y estudiantes un mapa de palabras, verbos, locuciones y colocaciones de un solo tema lexical. Ellos deben establecer convenciones que les servirán de punto de referencia y utilizarlas para todos los mapas a venir. Estos mapas pueden realizarse a partir de documentos de escucha o algún otro material y gracias a la participación de los estudiantes se puede dar un proceso de comprensión y apropiación significativo del léxico

## 5. METODOLOGÍA

5.1 Enfoque metodológico: Esta investigación manejará una metodología mixta, puesto que ésta representa “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y análisis de datos cualitativos y cuantitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.”<sup>55</sup> (Hernandez, Sampieri y Mendoza, 2008) Es decir, que trabajaremos de manera articulada entre los datos numéricos que podamos obtener a través de los diferentes instrumentos, y con la información más empírica que se obtiene a lo largo de la interacción con la población.

Asimismo, esta metodología nos permite reconocer la importancia del enfoque cualitativo que es evidente en este proyecto donde se trabaja con seres humanos, dentro del marco de un proceso de enseñanza/aprendizaje; como lo necesario y útil, a su vez, de las características cuantitativas a la hora tanto de recolectar información como de sistematizarla para poder obtener resultados más claros y objetivos.

Además, según el objeto de estudio (uso del léxico en francés en situación comunicativa de la vida cotidiana) y el propósito de plantear alternativas de solución a dicha situación problemática, se manejará desde la investigación-acción, la cual se caracteriza por ser “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”<sup>56</sup> (Elliott, 1993). Así, este tipo de investigación es el indicado puesto que se busca con este proyecto contribuir a un avance en la calidad educativa que reciben los estudiantes en su proceso de aprendizaje del francés.

De acuerdo al modelo de proceso investigación-acción de Kemmis<sup>57</sup> que consta de cuatro fases (observar, reflexionar, planificar, actuar) el presente proyecto se desarrolló de la siguiente manera:

Observar: La primera etapa de observación y reconocimiento de necesidades se llevó a cabo por medio de instrumentos como la observación participativa y diarios de campo sobre el desarrollo de las clases y el desempeño de los estudiantes en las mismas. A partir de lo anterior se pudo identificar la situación problemática y las posibles causas de la misma.

---

<sup>55</sup> HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto. Metodología de la investigación. McGrawHill 2008

<sup>56</sup> ELLIOTT, John. El cambio educativo desde la investigación- acción. Madrid: Morata S.L. 1993

<sup>57</sup> KEMMIS. Citado por MURILLO, Francisco. Métodos de investigación en educación especial. 2010. Disponible en [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/1nv\\_accion\\_trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/1nv_accion_trabajo.pdf)



Reflexionar: Luego del planteamiento de la problemática se procedió a establecer un marco teórico que abarco las diferentes temáticas que sustentaron la propuesta desarrollada.

Planificar: Las docentes en formación a cargo del presente proyecto plantearon una alternativa de solución que considera las necesidades de la población identificadas a través de la prueba diagnóstica. Esta propuesta consiste en la implementación de talleres audio-orales enfocados en el fortalecimiento del aprendizaje del léxico en contexto. Con el fin de introducir el tipo de actividad que se trabajaría en los talleres, se realizaron ejercicios similares durante el primer año de práctica docente.

Actuar: Una vez la metodología de los talleres fue clara, se procedió a determinar los objetivos de cada taller, el tipo de actividades que se trabajarían de acuerdo con las micro-habilidades a desarrollar, su duración y unidades lexicales. Después de implementar los talleres progresivamente se evaluaron a través de cinco aplicaciones para así analizar la pertinencia de los talleres y el proceso desarrollado por los estudiantes.

## 5.2 Técnicas e instrumentos para la recolección de información

5.2.1 Diarios de campo: este instrumento se empleó a lo largo del desarrollo del periodo de observación y diagnóstico al igual que en la aplicación de la propuesta pedagógica. Dentro de cada diario de campo se establecieron tres referentes a tener en cuenta, los cuales son: objetivo a observar, descripción general de la situación y la interpretación de lo descrito.

5.2.2 Observación participativa: Esta observación se realizó por año y medio en el transcurso de nuestra práctica docente tanto en las clases de francés impartidas por nosotras como colaboradoras de las docentes titulares.

5.2.3 Pruebas diagnósticas: Se realizó una prueba inicial con el fin de verificar la existencia de la problemática y nivel de lengua que poseían en ese momento. (Anexo 1)

5.2.4 Fotos: Este instrumento se utilizó como un registro de la aplicación de los talleres propuestos.

5.2.5 Análisis de documentos: Este instrumento fue muy pertinente porque nos brindó la oportunidad de ver aspectos más allá de los inmediatos respecto al proceso y avance que llevaron los estudiantes en la investigación y su actividad académica diaria. Este instrumento se utilizó al analizar las guías de trabajo implementadas como parte de los talleres.

5.3 Población: Estudiantes de cuarto grado de primaria (segundo ciclo) de la institución IED La Candelaria Sede B, la cual se encuentra ubicada en la Carrera 2 #17-55- Bogotá. El grado cuarto cuenta con una población de 53 niños (19 niñas y 34 niños) quienes están en un rango de edad entre los 8 y 11 años, de un estrato social, clase baja 1-2. La mayoría de ellos viven en las localidades de Santa Fe y Candelaria.

Gracias al contacto que hemos tenido con los niños se puede decir que son personas muy activas, inteligentes, participativas y muy creativas. Algunos de ellos presentan problemas de salud, aseo y/o agresividad. Sin embargo, son chicos que en su gran mayoría están interesados por aprender pese a las dificultades que a nivel familiar puedan tener puesto que algunos faltan mucho a clases por ausencia de apoyo.

Por otro lado, son cursos que cuentan con la dirección de dos grandes maestras titulares quienes los conocen muy bien puesto que han compartido con ellos 3 años seguidos. Son docentes que siempre tratan de dar lo mejor en pro de una educación de calidad incentivándolos siempre a crecer no solamente a nivel intelectual sino como seres humanos con grandes aspiraciones y cualidades humanas.



5.3.1 Muestra. Se tomara como población muestra a ocho estudiantes de la cantidad total de niños y niñas (53) del grado cuarto de primaria. Ellos fueron seleccionados aleatoriamente.

## 6. PROPUESTA PEDAGÓGICA

### 6.1 Presentación

Gracias al proceso de observación y participación como docentes en formación de francés en el grado tercero de la institución educativa La Candelaria, el fundamento teórico investigado y la necesidad de plantear una alternativa de solución a la problemática en la que se estructura el presente proyecto, se presenta a continuación una propuesta pedagógica en pro del fortalecimiento del proceso de aprendizaje del léxico en contexto, en la población con la que se ha llevado a cabo la presente investigación.

La propuesta consiste en la implementación de actividades audio-orales que se trabajarán mediante el desarrollo de 5 talleres cuyo objetivo principal será el fortalecimiento del léxico en situaciones comunicativas de la vida cotidiana. Con el fin de lograr el objetivo general de la propuesta se asignó un objetivo específico a cada taller y unas micro habilidades con base en las propuestas por Cassany (comprensión oral) y Brown (producción oral) citados en la reflexión teórica.

Asimismo, las actividades que componen cada uno de los talleres fueron tomadas en su mayoría de las planteadas por autores como Richards, Vásquez y Ur. Éstas fueron modificadas parcialmente de acuerdo con la población y el objetivo a lograr. No obstante, algunas fueron ideadas por las autores del presente proyecto tomando en cuenta actividades previas realizadas con los niños.

Cada taller cuenta con una aplicación que determinará la funcionalidad de los ejercicios implementados; cada una de ellas tendrá un tiempo aproximado de veinte minutos. Estas aplicaciones son ideadas en su totalidad por las autoras de la presente investigación al igual que la mayoría del material a utilizar. Los talleres se desarrollarán en un tiempo aproximado de una hora cada uno incluyendo la aplicación.

### **Taller 1 de Comprensión oral**

#### **«Ma ville»**

**Objetivo:** Reconocer el léxico concerniente a los lugares de la ciudad dentro del contexto de la cotidianidad.

**Micro-habilidades a desarrollar:**

*Reconocer:*

-Identificar palabras de la lengua

*Seleccionar*

-Distinguir las palabras relevantes de un discurso (nombres, verbos, frases claves, etc.)

**Tiempo:** Taller 30 minutos

Aplicación 20 minutos

## **Actividades**

1. La docente reproduce un audio corto de sonidos emitidos en las actividades realizadas en la ciudad (*L'ambulance, les cloches, etc*). Luego la profesora realiza las siguientes preguntas: *Qu'est-ce que vous écoutez? Dans quelle situation on peut écouter ça? Quels sont les lieux de la ville qu'on connaît déjà?* Y según su respuesta se reforzará el tema ya visto.

2. La docente lee un texto corto sobre el recorrido de Jacques por los lugares de la ciudad y enseña a los estudiantes dos imágenes diferentes relacionadas con el texto. A medida que la profesora lee, los estudiantes deberán indicar oralmente a que imagen corresponde lo que están escuchando.

### *UNE JOURNÉE DE JACQUES*

*Chaque jour, Jacques va à la boulangerie et il achète du pain. Ensuite, il passe à la boucherie et il demande un morceau de viande pour le déjeuner.*

*Après le déjeuner, il va dans un café et il boit un café. Dans l'après-midi il va à l'hôpital pour rendre visite au docteur parce qu'il est malade. Puis il va à la pharmacie pour acheter des médicaments, et il va acheter de l'eau dans un magasin pour prendre les médicaments. Finalement il va à l'église pour prier et remercier Dieu.*

## **Aplicación (Anexo 2-Comprensión)**

**Objetivo:** Reconocer el léxico concerniente a los lugares de la ciudad dentro del contexto de la cotidianidad.

Se les entregará a los niños una guía donde estarán escritos diferentes lugares, luego, la docente reproducirá un audio en el cual una mujer hablará sobre las profesiones de sus amigos. De acuerdo al orden de la historia, los niños deberán indicar en la guía el lugar correspondiente al trabajo escuchado y en el orden respectivo.

Audio:

*«Aujourd'hui, je parlerai des professions de mes amis. Paul est un boulanger, il fait du pain. Marie est pharmacienne, elle vend des médicaments. Peter est serveur, il sert du café. Anna est bouchère, elle coupe la viande. Michael est docteur, il travaille pour notre santé. Caroline est chef, elle cuisine les aliments. Frank est vendeur, il vend de l'eau. John est prêtre, il prie Dieu»*

## **Taller 2 Producción oral**

### **“Les activités dans ma ville”**

#### **Taller de producción oral**

**Objetivo:** Enunciar las actividades que se realizan en la ciudad dentro del contexto de la cotidianidad

#### **Micro-habilidades a desarrollar:**

- Relacionar un tema nuevo con un conocimiento previo.
- Usar gestos, posturas y movimientos corporales, así como otros recursos no verbales para expresar algo.
- Producir enunciados cortos en francés.

**Tiempo:** Taller 30 minutos  
Aplicación 20 minutos

#### **Actividades**

a) La docente lleva al aula de clase implementos relacionados con las actividades que se realizan en la ciudad (de acuerdo con los lugares vistos). Por grupos se elige un representante a quien se le pide hacer una mímica utilizando un objeto que le es entregado, sus compañeros deben adivinar la acción y en qué lugar se lleva a cabo.

b) La profesora presentará un cuadro compuesto de ocho columnas correspondientes a los lugares de la ciudad ya vistos. En cada columna habrá una imagen de algún lugar. El cuadro será utilizado para responder a la pregunta *Qu'est-ce qu'on fait dans...?* enseguida la docente enseñara imágenes diferentes correspondientes a las actividades que se pueden realizar en los diferentes

lugares, los niños deberán decir a que columna pertenece cada imagen y posteriormente emitir un enunciado donde se relacione la acción y el lugar.

### **Aplicación** (Anexo digital 1-Producción)

Objetivo: Enunciar las actividades que se realizan en la ciudad dentro del contexto de la cotidianidad en francés.

Se les entregará a los niños una ficha donde se muestra dos imágenes: una alusiva a un lugar de la ciudad y otra que representa la acción que se realiza en dicho lugar. A partir de esta ficha, cada estudiante deberá enunciar una oración corta donde utilice la información dada en la ficha.

**Ej:** Se le hace entrega de esta ficha a un estudiante donde se puede ver “*La boulangerie*” + “*le pain*” y se le pedirá que arme una frase indicando el lugar de la ciudad y qué se hace en ese. Luego, deberá responder: *Dans la boulangerie, on fait du pain ou Dans la boulangerie, on achète du pain.*

\*Ficha:



Para dejar evidencia de esta aplicación se procedió a grabar la muestra poblacional de 8 estudiantes.

### **Taller 3 Comprensión oral**

#### **“Les lieux de mon école”**

**Objetivo:** Comprender un dialogo corto en francés acerca de una situación escolar en el contexto de la cotidianidad

### **Micro-habilidades a desarrollar.**

#### *Anticipar*

-Saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso

#### *Inferir*

-Saber extraer información del contexto comunicativo. Situación (calle, casa, aula, etc.)

#### *Interpretar*

-Comprender el significado global, el mensaje

**Tiempo:** Taller 30 minutos

Aplicación 20 minutos

### **Actividades**

**a)** Las profesoras reproducen un video sobre una conversación acerca de los lugares del colegio. Luego, se realiza una serie de preguntas a los estudiantes como *Qu'est-ce que vous regardez? Combien des personnes il y a? Qu'est-ce qu'elles font? Où sont les personnages? De quoi est-ce qu'elles parlent?*

**b)** Se reproduce por segunda vez el video y se les da a los estudiantes una guía con enunciados de diferentes temas. Los niños deben seleccionar aquellas frases que escucharon dentro del dialogo.

### **Aplicación (Anexo 3 Comprensión)**

**Objetivo:** Comprender un diálogo corto acerca de una situación escolar en el contexto de la cotidianidad

Se reproduce un audio sobre un diálogo (con diferentes personajes a los del video). La conversación gira en torno a un niño nuevo en un colegio y su nueva profesora quien le enseña los diferentes lugares de la institución.

Con base el audio, se les pide responder una guía para evaluar la comprensión oral.

#### Audio:

**Professeur:** Bonjour David, qu'est-ce qu'il se passe ?

**David:** Je suis perdu parce que je ne connais pas l'école

**Professeur:** ah! Pas problème, je peux t'aider, je vais te montrer l'école

**David:** merci professeur

**Professeur:** Bon, ces sont les salles de classe, à droite est la salle de professeur et là-bas, c'est la salle d'informatique. À gauche, on voit la cafétéria, aussi le parc, la bibliothèque et au fond sont les toilettes.

**David:** Oh ! Mon école est très grande. Merci beaucoup professeur.



## Taller 4 Producción oral "Ma maison"

**Objetivo:** Describir una imagen alusiva a la casa utilizando el léxico correspondiente a sus partes de manera oral en francés

### Micro-habilidades a desarrollar

- Usar adecuadamente el orden de palabras en la construcción de frases
- Producir enunciados claros y coherentes sobre el tema presentado

**Tiempo:** Taller 35 minutos  
Aplicación 20 minutos

### Actividades

- a) La docente pega en el tablero una serie de palabras que corresponden a diferentes frases, cada enunciado se puede identificar pues están escritos en colores diferentes. Por grupos los niños deben organizar las palabras y construir una frase. Enseguida, un representante de cada grupo debe decir la frase que construyeron. La docente rectifica la frase y hace las correcciones pertinentes.
- b) Luego, por grupos se realiza un juego de roles, en el que cada niño tiene un papel relacionado con la familia y la casa. La docente entrega a los estudiantes un papel en el que se le asigna su rol a representar. El grupo debe crear un pequeño diálogo donde todos participen creando enunciados cortos.

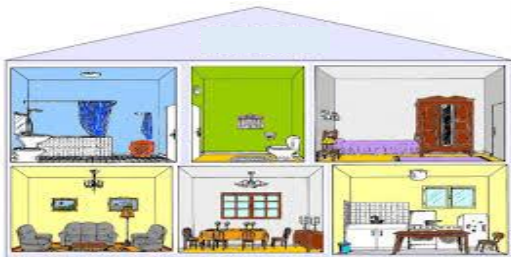
### Aplicación (Anexo digital 2 Producción)

**Objetivo:** Describir una imagen alusiva a la casa utilizando el léxico correspondiente a sus partes de manera oral en francés.

La docente entregará a cada estudiante una imagen diferente de una casa. Con base en esa imagen, los estudiantes deberán hacer una pequeña descripción utilizando el vocabulario que se trabajó en las actividades anteriores.

Como evidencia se grabará cada descripción que hagan los niños.

Ex:



## **TALLER 5**

### **“Compréhension et Production orale”**

**Objetivo:** Determinar el avance del aprendizaje del léxico en contexto mediante las habilidades de comprensión y producción oral de los estudiantes.

#### **Micro-habilidades a evaluar**

- Comprender el significado global, el mensaje. (Comprensión oral)
- Producir enunciados de distinta longitud en francés. (Producción oral)

**Tiempo: Taller 30**  
**Aplicación 20**

#### **Actividades**

- a) La docente reproduce un audio donde se narra la rutina de un niño, enfocándose en los lugares que visita en el transcurso del día. En el tablero están ubicadas unas imágenes alusivas a cada lugar mencionado en la grabación. Los estudiantes deben indicar el lugar correspondiente según el orden del audio.
- b) Enseguida, la docente realiza las siguientes preguntas: *Qui parle? De quoi parle la fille? Qu'est-ce qu'elle fait pendant le jour?* Y le pide a algunos estudiantes responderlas utilizando enunciados cortos.

**Aplicación** (Anexo 4 Comprensión/ Anexo digital 3 Producción)

Objetivo: Determinar el desempeño del aprendizaje del léxico en contexto mediante las habilidades de comprensión y producción oral de los estudiantes.

La docente reproduce una canción sobre los lugares que frecuenta una niña (casa, calle, colegio); se les entrega a los niños una guía que contiene imágenes de lugares (*La salle de bains, le parc, la salle de classe*) alusivos a la canción, las cuales ellos deberán relacionar con su respectivo contexto (*la maison, la rue, l'école*).

Enseguida, apoyándose en la guía de comprensión auditiva se les pide a los estudiantes presentar una situación donde hablen de los lugares que frecuentan en su jornada dentro de los tres contextos trabajados.

Como evidencia se toma registro auditivo de la presentación de los 8 niños de la población muestra.

#### **Canción «Quand je vais à l'école»**

Música tomada de: <http://www.languagenut.com/co/>

Letra adaptada de: <http://www.languagenut.com/co/> por Andrea Nieto y Paola Rodríguez.

Quand je suis chez moi, mon père est dans la salle de bains, Quand je suis chez moi, ma mère est dans la cuisine. Quand je vais à l'école, je passe devant une église. Quand je vais à l'école, je passe devant un café.

Coro : je vais à l'école, je vais à l'école, je vais à l'école!

Quand je suis à l'école, mon prof est dans la salle de classe. Quand je suis à l'école, les enfants sont dans le parc.

## 7. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA (TALLERES)

### 7.1 Análisis de los resultados taller 1 *Ma Ville*

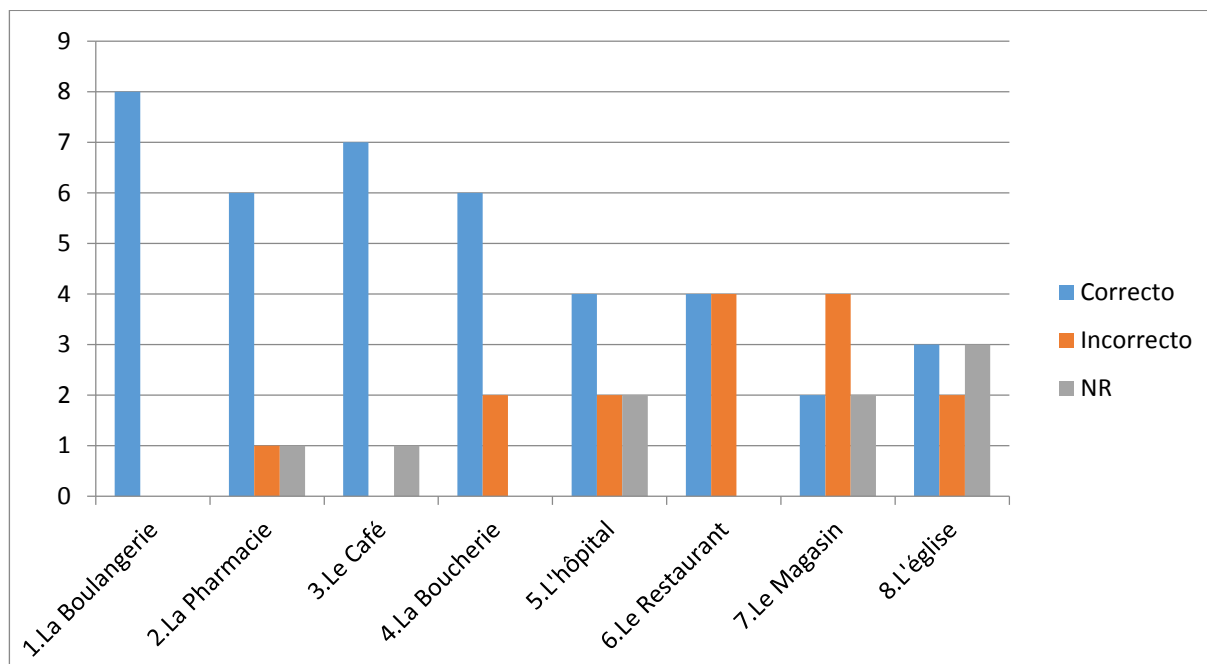


Tabla 1

De acuerdo con la tabla anterior se puede apreciar que la aplicación del primer taller generó una respuesta parcialmente positiva en la mayoría de los estudiantes. Los resultados de la aplicación permiten evidenciar el nivel de comprensión oral de los estudiantes, que a nivel general es buena aunque presentan algunas dificultades. A continuación se describe los resultados de esta primera aplicación.

Como bien se puede observar en la tabla 1, las actividades que se realizan en lugares como la panadería, la farmacia, la cafetería y la carnicería, indican mayor facilidad para los estudiantes en cuanto a la relación de diferentes acciones con sus contextos correspondientes. Esto se evidencia en el número de niños, entre 6 y 8, quienes identificaron correctamente dichos lugares, mientras que solo dos estudiantes tuvieron dificultades en los mismos casos.

Por otro lado, en los cuatro siguientes casos correspondientes al hospital, el restaurante, la tienda y la iglesia, los resultados demuestran que los niños tuvieron mayor grado de dificultad. La tabulación de estos, indica que solo la mitad de ellos eligieron la respuesta correcta; excepto en la tienda, en donde solo dos niños acertaron en su elección, dos no respondieron y cuatro se equivocaron.

Teniendo en cuenta lo planteado por Nation sobre el aprendizaje del léxico directo e indirecto, la actividad propuesta en la aplicación persigue que los estudiantes reconozcan el vocabulario trabajado de una manera indirecta, pues solamente se les da un contexto del cual pueden extraer información necesaria para identificar la palabra correcta. Es decir, los niños realizan el proceso de inferencia contextual según lo afirmado por Kelly. Este tipo de inferencia facilita la comprensión global de un mensaje pues pese a no recordar determinada palabra, se tiene la posibilidad de recurrir a la situación comunicativa dada y al conocimiento previo.

A pesar de lo anterior, se puede afirmar que los niños logran reconocer no solo palabras de la lengua que estudian, lo cual llevaría a la concreción de la primera micro habilidad a desarrollar en este primer taller (Reconocer palabras de la lengua), sino que también logran distinguir elementos del mismo campo semántico y así relacionarlos con el léxico estudiado. Lo anterior quiere decir que las micro habilidades pudieron ser desarrolladas en gran medida. Sin embargo, el objetivo del taller (Reconocer el léxico concerniente a los lugares de la ciudad dentro del contexto de la cotidianidad) fue alcanzado parcialmente.

## 7.2 Análisis de los resultados taller 2 *Les activités dans ma ville*

<b>Estudiante</b>	<b>Transcripción del Enunciado</b>	<b>Alcanzo/no alcanzo el objetivo</b>
Daniela Rueda	/Dans legis...el per res con la gen/	X
Denis Muñoz	/Le magasan.../	X
Daniel Jaimes	/Dan le restauran eh...como se dice comida...dans le restauran on fai como se dice comida...comida/	Parcialmente
Juan Manuel García	/Dan la bulanyeri eh...dan la bulanyeri...du pain...eh...on achet le pain/	ok
Samuel Villarraga	/dan cafe eh...on fe le cafe...dan lu café on achete lu cafe/	ok
Jorge Medina	/Dan le farmaci on ache le medicamo/	Ok
Brayan Salamanca	/Dan la bulangeri.... dans bucheri on...	X
Grethell Castañeda	/a lopita o visi a doctok/	Parcialmente

### *Tabla 2*

Las transcripciones de los enunciados indican que la población presenta gran dificultad al momento de la producción oral, puesto que de manera general no hay dominio completo de los elementos lexicales, se evidencia gran interferencia de la lengua materna y la pronunciación es regular.

En la tabla 2, se presentan los resultados del taller número 2 de acuerdo con el nivel de alcance que cada estudiante obtuvo según el objetivo planteado (Enunciar las actividades que se realizan en la ciudad dentro del contexto de la cotidianidad). Así, se deduce que tres estudiantes muestran habilidad para producir un enunciado corto teniendo una ayuda visual como lo fue la ficha de la aplicación. Estos estudiantes demuestran dominio del léxico dentro de un contexto mediante una frase organizada, por tanto lograron el objetivo.

Por otro lado, se encontraron producciones en las cuales los estudiantes cumplían el objetivo de enunciar las actividades asignadas, sin embargo sus enunciados presentaron errores de pronunciación y problemas para recordar el vocabulario visto en clase. A pesar de esto, los dos estudiantes que presentan este caso, utilizan la lengua francesa y manejan una estructura correcta al momento de expresarse, por lo cual se considera que su producción oral fue aceptable.

Por otra parte, la transcripción de los enunciados muestra que tres estudiantes no manejan adecuadamente la lengua extranjera a nivel lexical puesto que hubo gran interferencia de la lengua materna ocasionando el uso de elementos parecidos a la L1. Asimismo, gracias al lenguaje corporal y los gestos realizados por los niños, se puede inferir que olvidaron momentáneamente el vocabulario pertinente para el correcto desarrollo de la actividad. En consecuencia, estos estudiantes no lograron cumplir el objetivo planteado.

Se puede afirmar que el desempeño general de los estudiantes en este primer taller de producción oral se puede categorizar como aceptable, puesto que 37.5% de la población logró cumplir con el objetivo de la actividad; el 25% de la misma, obtuvo resultados aceptables y el 37.5% no acertó. Estos resultados evidencian una gran necesidad de refuerzo de la producción oral y de afianzamiento de los conocimientos previos.

Por otro lado, esta aplicación ejemplifica uno de los planteamientos de Nation respecto a las actividades con léxico directo pues los estudiantes crearon enunciados a partir del vocabulario ya adquirido. Por lo tanto, se logró fortalecer una de las destrezas productivas de la lengua francesa. De igual manera y como pretende el enfoque comunicativo se intentó generar en los niños la necesidad de expresarse oralmente con la ayuda de imágenes. Gracias a este taller se dio el primer paso para llegar a una producción oral más espontánea en los niños.

### 7.3 Análisis de los resultados taller 3 *Les lieux de mon école*

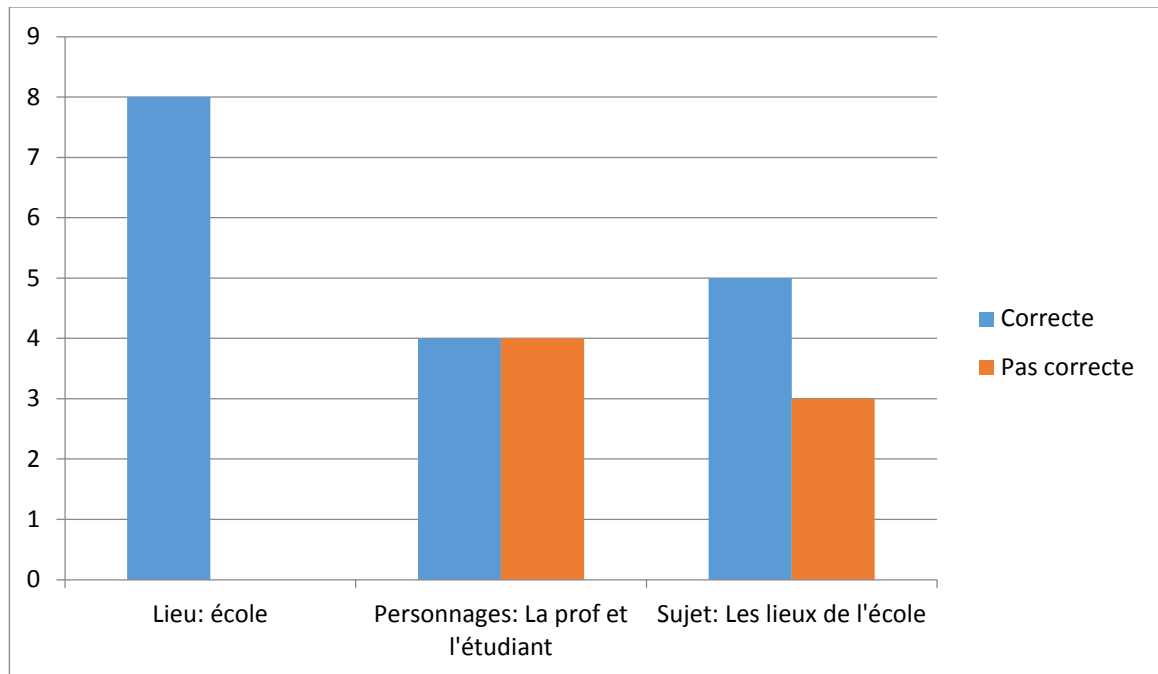


Tabla 3

Los resultados del taller 3, en el cual se trabajó la comprensión oral, representados en la tabla anterior permiten deducir que el objetivo de éste (Comprender un dialogo corto en francés acerca de una situación escolar en el contexto de la cotidianidad) se cumplió en un alto porcentaje. A continuación se presentan los resultados de manera detallada tomando en cuenta la estructura de la guía de aplicación:

En primer lugar se observa que la población total (8 estudiantes) acertó en la respuesta de la primera pregunta, la cual fue: *Où sont les personnages?* Para ello los niños debieron indicar la imagen correspondiente al lugar donde se desarrollaba el dialogo. De acuerdo con la tabla se puede decir que los niños lograron comprender esta particularidad del mensaje general, lo cual facilita la interpretación de la idea global de la conversación.

En segunda instancia, la pregunta *Qui parle?*, en la cual los estudiantes debían identificar los personajes de la conversación, represento un grado de dificultad mayor para la mitad de los estudiantes. Así, 4 estudiantes respondieron acertadamente y los otros 4 no lo lograron. Esto indica que el 50% de la población pudo inferir los roles que cada uno de los personajes representaba mientras que el otro 50% los confundió. Esto se comprueba a través de la elección que hicieron

los estudiantes que fallaron pues la opción que escogieron indicaba lo contrario a la respuesta correcta, donde la voz femenina representaba una profesora y la masculina un estudiante

En un tercer momento, los niños debían indicar la imagen que mejor ejemplificara el tema de la conversación respondiendo a la pregunta: *De quoi parlent-ils?* De acuerdo con los resultados tabulados se infiere que poco más de la mitad de los estudiantes (5) lograron contestar de forma correcta mientras que solos tres niños no acertaron en sus respuestas. Este rendimiento manifestó que la mayoría de la población logro comprender un aspecto fundamental dentro de una conversación en francés. No obstante, los tres estudiantes restantes presentaron una confusión puesto que respondieron de acuerdo con un aspecto particular de toda la conversación, impidiendo así aprehender una idea global del audio.

En otra instancia, la estructura de la aplicación buscó facilitar la comprensión del dialogo pues las respuestas a las preguntas se presentaron con imágenes. Asimismo, se realizó una serie de preguntas antes de reproducir el audio con el fin de disipar las dudas. Lo anterior se ejecutó siguiendo los parámetros del enfoque comunicativo y del tipo de actividades propuestas por Ur para la enseñanza de la comprensión oral.

A manera de conclusión, la aplicación muestra que el objetivo de ésta se logró en gran medida puesto que la mayoría de los estudiantes lograron comprender detalles particulares que los llevo a entender la idea global del diálogo. Estos resultados indican que el nivel de comprensión oral ha mejorado al igual que el uso del léxico dentro de un contexto particular cercano a ellos.

#### 7.4 Análisis de los resultados taller 4 *Ma maison*

Estudiante	Transcripción del Enunciado	Alcanzo/no alcanzo el objetivo
Daniela Rueda	/ilia mason la sal du ban ilia la chambr ilia lantre/	ok
Denis Muñoz	/dan la meson ilia la cuisin le salón...ee...lantre/	Ok
Daniel Jaimes	/dan la meson ilia la cuisin...mua ye sui ye sui la chambre dan la meson ilia la sal du ban/	Ok
Juan Manuel García		No aplica
Samuel Villarraga	/ye sui dan la chambr...a druat ilia la sal du ban... a goch ilia lantre/	Ok
Jorge Medina	/dan la meson du ban ilia du ban sal du	X



	ban...ee...ilia la meson la sal la cuisin	
Brayan Salamanca	/le meson ilia antre la sal du ban la cuisin/	Parcialmente
Grethell Castañeda	/ye sui dan la mua la cosin ye sui a manje la sal de bans/	X

Tabla 4

La tabla cuatro permite ver un mejoramiento en la producción oral de los estudiantes puesto que se evidencia una construcción de las oraciones organizada. Además, algunos de los alumnos utilizaron dos formas diferentes para describir el enunciado que fueron previamente estudiadas durante el taller. Sin embargo, aún se presentan dificultades en cuanto al uso de la preposición de lugar *dans* y la construcción de dos tipos de oraciones dentro del mismo discurso.

Las transcripciones presentadas en la tabla número cuatro muestran que la mitad de la población logro alcanzar el objetivo propuesto (Describir una imagen alusiva a la casa utilizando el léxico correspondiente a sus partes de manera oral en francés). Ellos demuestran un avance tanto en la formación de los enunciados como en la apropiación de la lengua extranjera al momento de hablar sobre su cotidianidad.

Por otro lado, se encuentra un caso en donde el estudiante manifiesta un conocimiento lexical apropiado sobre el tema, no obstante, no hace uso de la preposición *dans* ni del artículo definido *le*. Asimismo, su enunciado es muestra de falta de claridad en la coherencia entre artículo y sustantivo pues utiliza el artículo definido masculino para referirse a un sustantivo femenino como lo es *maison*.

Ahora bien, el desempeño de dos estudiantes revela que persiste una dificultad a la hora de expresarse oralmente. En uno de los casos, existen problemas sintácticos y omisión de expresiones como “il y a” y preposiciones que no permiten que el enunciado sea coherente. El segundo caso, se presentan diversas dificultades concernientes al léxico, la pronunciación e interferencia de la lengua materna. Éstas generan incongruencia en el enunciado dificultando la expresividad oral y el cumplimiento del objetivo.

La ejecución de esta aplicación se fundamenta en el postulado de Marot sobre la influencia que tiene el grado de familiaridad del estudiante con el vocabulario y su contexto. Esto es evidente en la medida en que en el tema de la *maison* los niños demostraron una aprehensión más rápida. Asimismo, los resultados de la aplicación reflejan como la constancia de la enseñanza/aprendizaje en contexto del léxico permite a los estudiantes dar pequeños pasos y mejorar su dominio de la lengua extranjera.

Finalmente, los resultados obtenidos a través de esta aplicación indican no solo el cumplimiento del objetivo planteado sino un gran avance general de las habilidades de producción oral de los estudiantes. De igual forma, se manifiesta un incremento en la seguridad y apropiación de la lengua extranjera francés por parte de los niños.

## 7.5 Análisis de los resultados del Taller 5 “Compréhension et Production Orale”

### Comprensión Oral

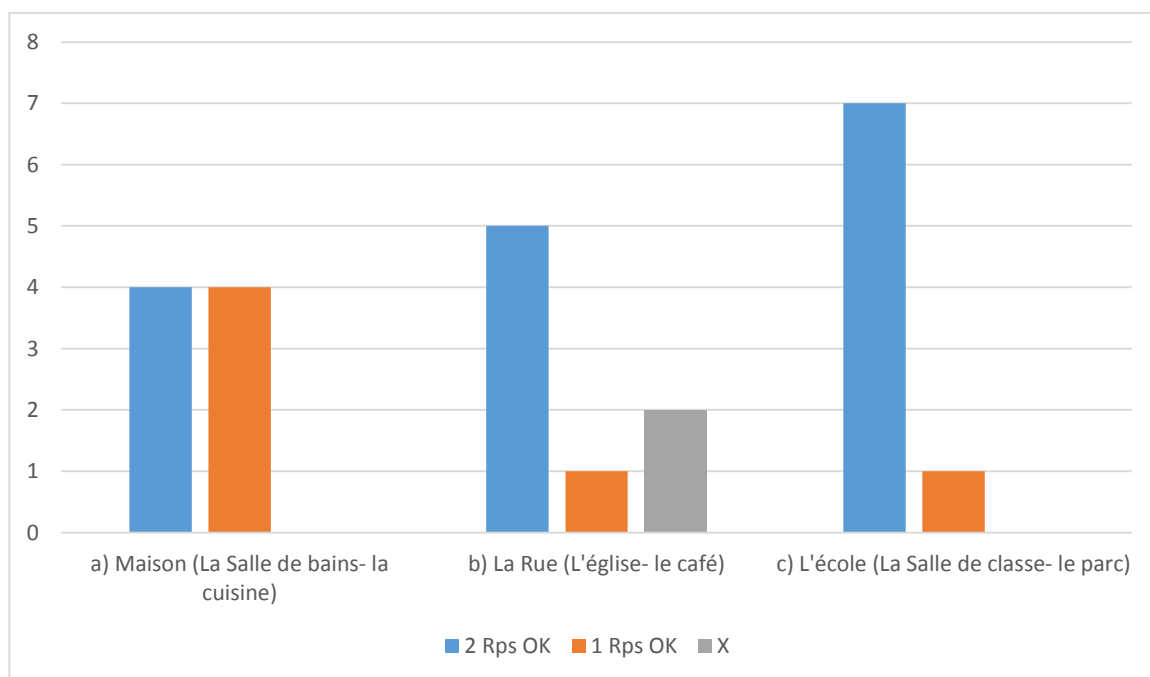


Tabla 5

De acuerdo con la tabla anterior, se puede apreciar el dominio del léxico dentro de un contexto macro que tienen los niños después de la implementación de cuatro talleres en ejercicios de comprensión oral. Esta primera parte del taller demuestra la apropiación del vocabulario estudiado a pesar de los desaciertos de algunos estudiantes. No obstante, existen dificultades en pocos niños para relacionar rápidamente aquello que escuchan con imágenes alusivas.

En primera instancia, se observa que en el contexto de *la maison* la mitad de la población acertó logrando identificar los lugares mencionados en el audio, así como relacionarlos con la situación comunicativa correspondiente. Ahora bien, la otra mitad de la población acertó al identificar un solo lugar de los dos requeridos relacionándolo correctamente con el contexto.

En el segundo contexto dado, *la ville*, se refleja un mayor dominio de los espacios que conforman dicho contexto pues 5 niños de 8 respondieron correctamente. En caso contrario, solo uno de los estudiantes logro relacionar una de las imágenes con el contexto correspondiente. Por otra parte, únicamente dos niños no contestaron de manera adecuada.

En un tercer momento, en la situación comunicativa *L'école* el avance de los estudiantes sobresale puesto que 7 de ellos indicaron las respuestas correctas. A diferencia de estos niños, solo un alumno fallo en la identificación de una de las situaciones. De esta forma se aprecia el buen desempeño en cuanto a la comprensión del léxico escolar contextualizado por parte de los estudiantes.

### Producción Oral

Como segunda parte del último taller se presenta a continuación la tabla de transcripciones de los enunciados producidos por la población.

Estudiante	Transcripción del Enunciado	Alcanzo/no alcanzo el objetivo
Daniela Rueda	/la meson... le salón la chambr... lecolé le park le sal informatik...ehh... le restauran e le magasa/	Parcialmente
Denis Muñoz	/yem la maison lentre le salón...la rue le restauran la magasin ... lecol... la bibliotek...e la sal anformatik/	Parcialmente
Daniel Jaimes	/yem la meson e le biugo...i... la chambre... la sal anformatik e la cafeteri... eeh.. lopital eglis/	Parcialmente
Juan Manuel García	/yem magasan lentre... yem de la ru la bulanyeri y la bucheri... yem de lecol la sal du profesor e le salon... la cafeteri/	OK
Samuel Villarraga	/la meson yem le bugo la sal a manye la ru yem le restauran la farmaci... lecol yem le sal anformatik la sal de profesor/	OK
Jorge Medina	/la bil...ehh...lu cafe le farmaci... la cafeteri... la sal danformatik... la meson... ehh... le ban... lu sal a manye	Parcialmente
Brayan Salamanca	/le meson... les toilettes yem le yardin... lecol...ehh...la sal anformatik le cafeteria... la bil... la parmaci, la bulanyeri/	Parcialmente
Grethell	/yem le salón yem lecolé le pac y la	Parcialmente

Castañeda	cafeteri... la ru lopital le retauran/	
-----------	----------------------------------------	--

La tabla anterior expone que aún persiste gran dificultad para la expresión oral en la mayoría de los estudiantes. Se evidencia falta de concordancia entre algunos artículos y sustantivos, mala pronunciación y tendencia a usar la lengua materna. Estos factores impiden la producción de enunciados con estructuras gramaticalmente correctas.

Por un lado, las transcripciones muestran que dos estudiantes lograron construir oraciones completas utilizando una expresión y el vocabulario visto relacionándolo con una situación comunicativa dada. Asimismo, sobresalen por su fluidez verbal y una buena pronunciación permitiendo demostrar una habilidad oral adecuada. Sin embargo, y aunque no es recurrente, tienden a intercambiar algunos lugares entre los tres contextos planteados.

En otra instancia, los resultados demuestran una gran dificultad a la hora de organizar y expresar sus ideas de manera oral. Se evidencia una alta tendencia a listar el vocabulario en vez de integrarlo en oraciones completas. Asimismo, se manifiesta constantemente la omisión de sonidos y la acentuación de otros inexistentes en la lengua francesa.

El último taller revela de manera general una mejoría en cuanto a las habilidades orales de lengua. Por un lado, los estudiantes demuestran un mayor desempeño en actividades de comprensión oral pues su manejo de vocabulario en contexto les permite identificar ideas específicas y globales de un mensaje. Por otra parte, su producción oral no mejoró en la misma medida que la comprensión oral pues la creación de enunciados bien estructurados es una debilidad recurrente. De esta forma, se percibe un desequilibrio entre el desarrollo de las dos habilidades orales.

En conclusión, este taller demuestra una vez más que las actividades propuestas por Ur que se apoyan en imágenes facilitan la comprensión oral de los estudiantes y ayudan a relacionar los contextos con el vocabulario pertinente. De igual manera, se empleó también la canción como una actividad más interesante para los niños. Así, aparentemente este tipo de actividades contribuye a una mejora de la comprensión oral. Sin embargo, los ejercicios realizados para la producción oral no fueron del todo favorables. Lo anterior se constató a través de los resultados de la actividad de improvisación que caracteriza al enfoque comunicativo pues los alumnos presentaron dificultades al momento de expresar sus gustos sin un tipo de ayuda directa. No obstante, las actividades de producción dieron a los niños la oportunidad de utilizar la lengua objeto para expresar sus ideas y describir su realidad utilizando sus conocimientos en diferentes contextos.

## 8. CONCLUSIONES

- ❖ El desarrollo de la propuesta logró fortalecer el uso del léxico en francés en situaciones comunicativas de la vida cotidiana de los estudiantes, puesto que el trabajo del léxico a partir de contextos cercanos a los niños facilita su aprehensión y dominio de la lengua extranjera. Esto contribuye al fortalecimiento de las habilidades, en este caso, audio-orales de la población.
- ❖ El diseño e implementación de los talleres con actividades de tipo audio oral permitió un avance general de las habilidades orales (comprensión y producción) y de la apropiación del vocabulario dentro de situaciones comunicativas de la vida cotidiana. Sin embargo, los análisis dejan ver un desequilibrio en el fortalecimiento de las habilidades orales puesto que el desempeño de los estudiantes no fue el mismo en estas dos destrezas.
- ❖ Las actividades realizadas en los talleres aparentemente influenciaron en el desempeño de los estudiantes fuese alto o regular. Se evidencio que las actividades apoyadas en medios visuales como imágenes facilitan la comprensión oral y el uso del léxico en contexto. Mientras que las actividades de improvisación sin ningún tipo de ayuda, al contrario de las de producción guiada, no resultaron favorables para la producción oral.
- ❖ La comprensión oral de los estudiantes es una habilidad en la cual se pudo evidenciar un mayor progreso, puesto que fueron capaces de relacionar sus conocimientos previos, interpretar y relacionar el léxico con su contexto dentro de las actividades auditivas con gran dominio.
- ❖ La producción oral es una habilidad que representa gran dificultad para los estudiantes, pues si bien su capacidad expresiva mejoró en cierta medida hay falencias a la hora de contextualizar el vocabulario dentro de oraciones bien estructuradas. Sin embargo, se debe tener en cuenta que dentro del enfoque comunicativo el error es un paso para la creación del lenguaje, pues su propósito es finalmente lograr la comunicación.

## 9. RECOMENDACIONES

- ❖ Es importante y necesario continuar con el fortalecimiento del uso del léxico en contexto para generar un aprendizaje significativo y una apropiación de la lengua extranjera por parte de los estudiantes.
- ❖ Si bien los estudiantes demuestran gran habilidad para la comprensión oral, es fundamental un trabajo progresivo con los niños para que el aprendizaje de un contenido particular trascienda a temáticas más generales.
- ❖ En vista de que la producción oral es una habilidad que presenta gran dificultad es indispensable fomentar su trabajo en clase a partir de situaciones de la cotidianidad de la población.
- ❖ Como docentes es necesario establecer desde el principio de proceso metas claras, objetivas y realistas en cuanto a lo que se espera de los niños teniendo en cuenta sus habilidades actuales y conocimientos previos, puesto que un aprendizaje realmente significativo requiere de un tiempo progresivo en el cual se supera poco a poco diferentes etapas.

## ANEXOS

### ANEXO 1- PRUEBA DIAGNÓSTICA

ÉCOLE LA CANDELARIA  
ÉPREUVE DIAGNOSTIQUE

OBJECTIVE: Déterminer l'utilisation et compréhension du vocabulaire dans un contexte donné

NOM Cristhian Samuel Villarraga Garcia DATE avril-27-2014

Écoutez et soulignez la phrase que vous avez entendue. Après, cochez avec un X la situation appropriée.

Exemple :

0. Situation : 1. Dans la maison ☒ 2. Au médecin ☐ 3. Description d'un paysage ☒

A) Les fleurs sont violettes B) Dans la cuisine il y a une table C) J'ai mal au ventre

1. Situation: 1. Dans la maison ☒ 2. Au médecin ☐ 3. Description d'un paysage ☒

A) J'ai acheté une maison. ☒ B) La mer est bleue. ☐ C) J'adore le chocolat, donne-moi un. ☐

2. Situation: 1. Dans la maison ☐ 2. Au médecin ☒ 3. Description d'un paysage ☐

☒ Je suis malade. B) Je voudrais du poison, S'il vous plaît! C) Ta salle à manger est très jolie.

3. Situation: 1. Dans la maison ☒ 2. Au médecin ☐ 3. Description d'un paysage ☐

A) je me suis cassé le bras. B) Les roses sont rouges. ☒ C) il y a beaucoup d'espace dans la chambre.

4. Situation: 1. Dans la maison ☐ 2. Au médecin ☐ 3. Description d'un paysage ☒

A) Les arbres sont grands et verts. ☒ B) Vous devez prendre ces médicaments. C) La télé est dans le salon.

5. Situation: 1. Dans la maison ☒ 2. Au médecin ☐ 3. Description d'un paysage ☐

☒ je me douche dans la salle de bains B) J'ai mal à la tête. C) le soleil est merveilleuse et jaune.

6. Situation: 1. Dans la maison ☐ 2. Au médecin ☒ 3. Description d'un paysage ☐

A) j'étudie dans le bureau ☒ B) J'aime les couleurs de ce lieu. C) la jambe me fait mal.



## ANEXO 2 COMPRENSIÓN ORAL - "MA VILLE"

### Guide d'application

Nom Leidy Daniela Rueda Linares Date Mecredi, 12 mai 2015

1. Ecoutez et organisez avec les numéros de 1 à 8 les suivants lieux selon l'ordre de l'enregistrement.

<input checked="" type="checkbox"/> 7	L'église	<input checked="" type="checkbox"/> 5	L'hôpital
<input checked="" type="checkbox"/> 4	La boucherie	<input checked="" type="checkbox"/> 3	Le café
<input checked="" type="checkbox"/> 6	Le restaurant	<input checked="" type="checkbox"/> 8	Le magasin
<input checked="" type="checkbox"/> 2	La pharmacie	<input checked="" type="checkbox"/> 1	La boulangerie



# ANEXO 3 COMPRENSIÓN ORAL- « LES LIEUX DE MON ÉCOLE »

Guide d'application

Nom Jorge Francisco Medina Pardo Date 3 de abril

Ecoutez l'enregistrement et cochez la réponse correcte

1. Où sont les personnages ?



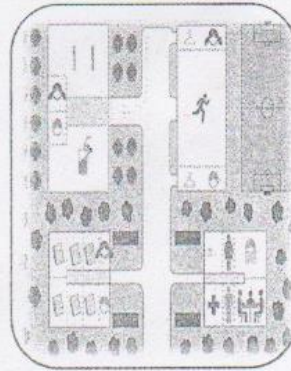
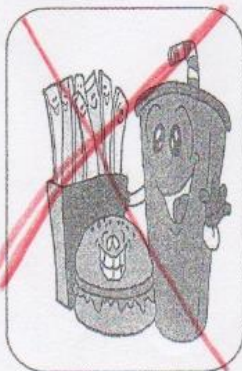
✓

2. Qui parle?



✓

3. De quoi parlent-ils?



X

# ANEXO 4 COMPRENSIÓN ORAL- « COMPRÉHENSION ET PRODUCTION ORALE »

GUIDE D'APPLICATION

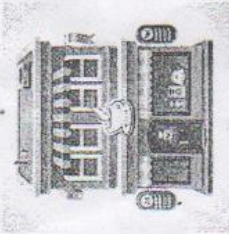
Nom: Daniel James Date: \_\_\_\_\_

1. Liez les images que vous avez écoutées dans la chanson avec le lieu correspondant en écrivant la lettre dans l'espace

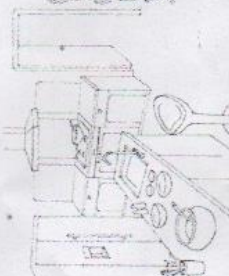
A) La Maison

B) La Rue

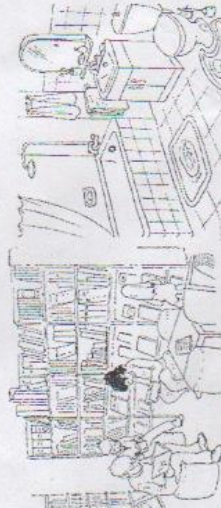
C) L'école



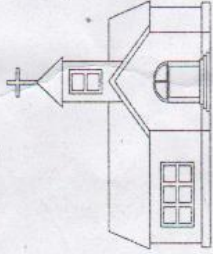
B



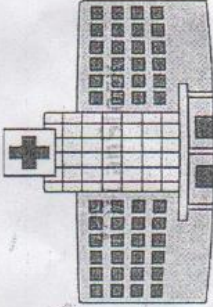
A




A



B





C

## BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, Novak-Hanesian. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Mexico: Trillas. 1983

BACHMAN, Lyle. Fundamental considerations in language testing. Reading M.A: Addison-Wesley Publishing Company. 1990

BARALO, Marta. Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera (LE). ASELE Universidad Antonio de Nebrija. 1996

BARALO, Marta. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. Carabela.s.f.

BROWN, H. Douglas. Teaching by principles. New York: Pearson Education. 2001

CANALE, Michael.. "De la competencia a la pedagogía comunicativa del lenguaje". . Madrid, España: Edelsa. 1995

CARTER, Roland., & MCCARTHY, Maclyn. Vocabulary and Language Teaching. New York: Longman. 1988

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta & SANZ Glória. Enseñar lengua. Barcelona, Editorial Grao, 1998

CASTILLO, Paola, & GUERRERO, Alejandra. Estrategias y medios para el aprendizaje de palabras de alta frecuencia en el idioma inglés, en estudiantes del colegio Nacional Nicolás Esguerra. Bogotá: Universidad Libre. 2012

*CÓDIGO CIVIL Art. 32 Ley 1098. 2006*

COLOMBIA, Constitución Política.. Derechos fundamentales *Art 44*. 1991

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter., & PENCE, Alan. Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Levittown. 1999

DOMÍNGUEZ, Pablo. Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. San Cristóbal Tenerife: Universidad de La Laguna. 2008

EYEANG, Eeugénie. Aportaciones a la reflexión sobre la expresión oral del docente de español Babonés como animador de la interacción en clase. Gabon: Escuela Normal superior de Libreville. 2007

FERNANDEZ, María.. Evaluación y aprendizaje del Francés-lengua extranjera. Rvta interuniversitaria de Formación del Profesorado.1993

GESELL, Arnold. Serie El niño de 5 a 10 años. Paidós Iberica.1998

GONZALES, Luisa, & SANCHEZ, María. Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos. México: Odisea, no 9. 2008

HERNANDEZ, Francisco. Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías del aprendizaje. Cuba: Universidad de Pinar del Río. 2000

HIGUERAS, Marie.. Nuevas técnicas para enseñar léxico. Barcelona, España: V encuentro práctico de profesores ELE Wurzburg. 2008

HONEYFIELD, Jhon. "Word frequency and the importance of context in vocabulary learning". Regional English Language Center Journal 8/2. 1977

HUCKIN, Thomas. & HAYNES, Margot "Summary and future directions". Second Language Reading and Vocabulary Learning. Norwood, NJ: Ablex Publishing.1995

HYMES, Dell. "The ethnography of speaking". In Gladwin, Thomas; Sturtevant, William C. Anthropology and Human Behavior. Washington, D.C. Anthropology Society of Washington. 1962

HYMES, Dell. Sociolingüística Disponible en <http://culturizatemundo.blogspot.com/>

JIMENEZ, Francisca. La inferencia léxica como estrategia cognitiva. Aplicación al discurso escrito en lengua inglesa. España: Universidad de Valencia. 2000

KELLY, P. Guessing: no substitute for systematic learning of lexis. System 18/2.1990

KRASHEN, Stephen. Second Language Acquisition and Second Language Learning. London: Prentice Hall.1988

KRUSE, A. F. "Vocabulary in context".ELT Journal 33,3 (1979)

LARSEN, Dianne. Techniques and principles in language teaching. New York: Oxford.2000

MAROT, Julie. L'apprentissage lexical en français langue étrangère : théories d'acquisition et pratiques de classe. Publications FLE. 2011. Disponible en [www.lecafedufle.fr](http://www.lecafedufle.fr)



MEN, Lineamientos curriculares de lenguas extranjeras.1998.Disponible en:  
[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518\\_recurso\\_4.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_4.pdf)

MORLEY, Joan. Listening comprehension in second/Foreign Language Instruction. Boston: Heinle.1991

MUÑOZ, A. Metodologías para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva critica. Universidad EAFIT. 2010

Nation, I. Beginning to learn foreign vocabulary: a review of the research. Regional Englislz Language Centre Journal. 1982

NATION, I. S. Teaching and Learning Vocabulary. Rowley, MA: Newbury House.2001. Learning Vocabulary in Another Language. . Cambridge: Cambridge University Press. 1990

NATION, Paul. . Vocabulary and reading". En: Carter, R. & McCarthy, M. VocabulmJ' and Language Teaching. New York: Longman. 1988

NYIKOS, Martha. A factor analytic study of language-learning strategy use: interpretations from information-processing theory and social psychology. The Modern Language Joumal.1993

OXFORD, Rebecca. & SCARCELLA Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction. 1994

PILLEUX, Mauricio. Competencia comunicativa y análisis del discurso. Valdivia, n.36, 2001  
Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>.

RAMÍREZ, Paul. Concepciones de infancia. Una mirada a las concepciones de infancia y su concreción en las prácticas pedagógicas profesionales de la educacion. Santiago: Universidad Academia de Humanisto Cristiano. 2007

RICHARDS, Jack. The role of vocabulary teaching. TESOL Quarter. 1976

RICHARDS, Jack. Communicative language teaching today. New York: Cambridge University. 2006

RIVERA, Julieth., & RODRÍGUEZ, Ximena. La utilización de cortometrajes para el mejoramiento de la habilidad de escucha en inglés en los estudiantes de tercer ciclo de educación básica en un colegio público de Bogotá. Bogotá: Universidad Libre. 2012

SANZ, Inmaculada. El léxico en la enseñanza de ELE: una aplicación práctica para nivel intermedio. ASELE. 2000

UNICEF, Derecho 01. Disponible en <http://unicef.com.co/derechos/derecho-01%E2%80%A8-definicion-de-nino/#.UDTfsV5P-U>

UR, Penny. Teaching listening comprehension. London: Cambridge University Press.1984

VALETTE, Rebecca. Le test en langues étrangères. Hachette.1985

VÁSQUEZ, Francisco. Expresión oral, tipología de actividades. Disponible en: <http://es.slideshare.net/franvazquez/expresin-oral-tipologa-de-actividades-3430924>

WEBB, Stuart. Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. Studies in Second Language acquisition. 2005

WEBB, Stuart. "The effects of repetition on vocabulary knowledge". Applied Linguistics. 2007

WIPT, Joseph. Strategies for Teaching Second Language Listening Comprehension. Foreign Language Annals.1984

ZEBADÚA, María, & GARCIA, Ernest. Como enseñar a hablar y a escuchar en el salón de clases. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 2012